

317.335  
1974

# Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport

74/1







# **Neveléstudományi Közlemények**

**MTA Pedagógiai Kutató Csoport**

**1974**

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

Az MTA Pedagógiai Kutató Csoport kiadványa

Felelős kiadó: dr. Vajó Péter igazgató

Felelős szerkesztő: dr. Angelusz Róbertné

A kötetért Köböl Vera munkája

Az előállítás helye: 746797 MTA Kutatási Ellátó Szolgálat Sokszorosítója

Felelős vezető: Szabó Gyula

Készült 600 példányban



**Azt tekintjük célnak, hogy a jövőben egy rugalmasabb és dinamikusabb iskolarendszer jöjjön létre. Ennek lényeges jegye minden bizonnyal az egyéni képsségekhez és hajlamokhoz való alkalmazkodás.**





|   |    |
|---|----|
| <b>Előszó</b>   | 7  |
| <b>Kozma Tamás: Közoktatási intézményeink néhány szervezetelméleti kérdése</b>  | 8  |
| 1. Bevezetés  | 8  |
| 2. Az iskola céljai (Funkcionális elemzés)  | 11 |
| 3. Az iskola szervezeti felépítése (Strukturális elemzés)   | 16 |
| 4. Pedagógus-és diákmagatartások az iskolában (Konfliktuselemzés)   | 19 |
| 5. Az iskola irányítása (Szervezéselméleti elemzés)   | 23 |
| 6. Irodalom   | 26 |
| <b>Ligetiné, dr. Verebély Anna: Szakosított tantervű osztályok és fakultatív oktatás az általános iskolában</b>                                 | 29 |
| Tagozatos osztályok az általános iskolában. A szakosított tantervű osztályok alakulásának története a folyamatot szabályozó rendeletek tükrében | 30 |
| 1. Az általános iskola belső struktúrájának sajátos változásai a szakosított tantervű osztályok létrejöttével párhuzamosan                      | 33 |
| 2. A szakosított tantervű osztályok pozitív jellemzői   | 34 |
| 3. A szakosított tantervű osztályok negatív jellemzői   | 35 |
| Fakultatív oktatás az általános iskolában   | 38 |
| 1. Az oktatási törzsanyag és a fakultatív foglalkozások ágazatai  | 40 |
| 2. Életkor és fakultatív oktatás  | 46 |
| Forrásmunkák  | 50 |
| <b>Ableda Gyula – dr. Barna Gyuláné: Iskolarendszerünk pedagógus-ellátottsága, az ellátási szintet meghatározó tényezők – Tervtanulmány</b>     | 52 |
| A tervtanulmány célja   | 52 |
| A pedagógus-ellátottság alakulása 1960–1971.  | 52 |
| A pedagógus-ellátottság alakulását befolyásoló tényezők   | 57 |
| A pedagógus-ellátottság nemzetközi tendenciái   | 64 |
| Javaslat a részletes kutatási programra   | 65 |





A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportjának Neveléstudományi Közlemények címen megjelenő kiadványsorozata kettős célt szolgál. Egyrészt olyan tanulmányokat közöl, amelyek a hazai neveléstudomány életében nagy jelentőségű 6. országos kutatási főiránynak: A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások -nak a megvalósítása érdekében jönnek létre. A Pedagógiai Kutató Csoport az országos főirány két részfeladatának koordinálására kapott megbízatást. Az első a Köznevelési rendszerünk távlati fejlesztésének alapvető rendszerbeli és neveléstudományi kérdései, a második A tanulóifjúság életkörülményeinek, közösségeinek és mozgalmi tevékenységének alapvető kérdései címet viseli.

A Neveléstudományi Közleményekben tehát elsősorban olyan tudományos munkák jelennek meg, amelyek a fenti témakörökhöz kapcsolódnak. A kiadványsorozat azonkívül olyan tanulmányok közlését is tervezi, amelyek a főirány megvalósításához közvetve csatlakoznak.

A Neveléstudományi Közlemények jelenlegi első száma a főirány megvalósításának bevezető időszakában készült. Az itt közölt tanulmányok a Köznevelési rendszerünk távlati fejlesztésének alapvető rendszerbeli és neveléstudományi kérdései c. részfeladat témáihoz kapcsolódnak. Sajátos megközelítéssel egyrészt az iskolai élet egészét, másrészt annak egy-egy lényeges problémáját elemzik; a mai helyzetből kiindulva keresik az iskolarendszer távlati fejlesztésének lehetőségeit.



## 1. Bevezetés

1. 1. AZ ISKOLAKUTATÁS FOGALMA. „Iskolakutatáson” az alábbiakban, azoknak a problémáknak a tanulmányozását, vizsgálatát értjük, amelyek optimálisan az iskola döntési szintjén oldhatók meg. Hogy ezt a meghatározást némileg világosabbá tegyük, mindenekelőtt röviden ki kell térnünk az oktatásügy úgynevezett „döntési szintjeire”.

Az oktatásügyet a következőkben nem pusztán rendszernek fogjuk fel, hanem bonyolult szervezetnek; alkalmazzuk rá azokat az eredményeket, amelyeket más szervezetek vizsgálata során már megállapítottak. Ezek közül az egyik legfontosabb a következő kérdés: mi szükséges ahhoz, hogy az oktató-nevelő munkát a társadalmi követelményeknek megfelelően lehessen végezni egy központosított oktatásügyi szervezetben? Egyrészt az, hogy a szervezet kisebb egységeitől minél gyorsabban és minél zavartalanabban – torzításmentesen – érkezzon meg a tájékoztatás a központig; másrészt azt, hogy a központi intézkedések minél gyorsabban és zavartalanabban jussanak el oda, ahol az érdemi munka folyik.

Az oktatásügyi szervezetben vannak olyan szintek, ahol ez a kétirányú folyamat találkozik, „összecsomósodik”: döntéssé érlelődik. A hazai oktatásügyi szervezetben számos szinten, helyen, hivatalban születnek döntések: az iskolától a járási hivatalokon keresztül egészen az Oktatási Minisztériumig. Közülük kiemeljük a három legfontosabb szintet: az országos, a helyi és az iskolai osztályban folyó munka „döntési szintjeit”. (Floud – 1962 – az egész nevelésszociológia tanulmányozását ebben a logikai sorrendben építi fel. Hangsúlyozza, hogy az oktatásügy kapcsolatát más társadalmi intézményekkel, valamint az osztályban kialakuló viselkedésformákat sok kutatás vizsgálta már. Ezzel szemben az iskola szociológiá-

jára eddig viszonylag kevés figyelmet fordítottak.)

a) Vannak bizonyos ismeretek, amelyekre a pedagógusnak szüksége van ahhoz, hogy mérlegelhesse és dönthessen. Ezek az információk csak a pedagógusig jutnak el, ő dönt, s a döntés eredménye visszakerül a diákokhoz („visszacsatolás”). Az információk és a döntések e szintjével részletesebben és általánosítottan a didaktika foglalkozik, amikor az oktató-nevelő munka ellenőrzéséről, a visszajelzés szükségességéről beszél. Mi ezt itt csak annyival egészítjük ki, hogy ez a munka szintén része az oktatásügyi szervezet működésének; a szervezet működését azok a „mikrodöntések” tartják mozgásban, amelyeket nap mint nap ezerszámra hoznak a pedagógusok az oktató-nevelő munka folyamán.

b) Az iskola szintjén hozott döntések szorosan összefüggnek az iskolának mint szervezetnek a belső felépítésével és különféle funkcióival. (Ezt a kérdést mind a neveléstudomány hagyományos területei, mind a tanügyigazgatás, mind pedig az oktatástervezés gyakorlati sokszor figyelmen kívül hagyja.)

c) A döntések legmagasabb szintje az országos érvényű tanügyigazgatás döntései. Ezek a döntések a legfontosabb kérdésekre vonatkoznak, s alapvetően kihatnak az alájuk rendelt többi döntési szintre is. (Iskolahálózat fejlesztése, központi beruházások, tantervi célok, tananyagcsökkentés stb.)

Az oktatásügyi döntések e három szintje egymást feltételezi és kölcsönösen meghatározza. Probléma és torzulás adódik abból, ha ezek a döntési szintek nincsenek egybehangolva, vagy ha egyik a másik illetékességi körében intézkedik. Ha az országos szintű döntések „elnyelik” a többi szinteket, akkor az oktatásügy bürokratizálása fenyeget; ha hatásukat nem képesek kellően érvényesíteni, akkor a működésben levő tanügyigazgatási rendszer elbi-



zonytalanodhat, anarchizmus keletkezhet. A döntési szintek helyes körvonalazása, egybehangolása és elhatárolása ezért az oktatási szervezeten alapvetően fontos kérdés.

A különböző döntési szinteken megoldandó problémák további, s főleg interdiszciplináris kutatásokat igényelnek; hiszen minden szinten bonyolult, összetett kérdések adódhatnak. *Valamennyi szintnek megvan azonban a rá jellemző kutatási megközelítése, amely dominál az adott szinten kezelendő problémák megoldásában, és integrálja a más jellegű kutatásokat is.* Interperszonális szinten például többnyire pszichológiai megközelítés a jellemző; az országos döntési szint számára gyakran az oktatástatisztikai-oktatásgazdaságtani témakezelés releváns stb. A „köztes szinten” az iskola szintjén, még nem alakult ki ennyire egyértelműen és világosan az a fajta szemléletmód, amelynek segítségével az idevágó kutatásokat koordinálni és integrálni lehetne. Úgy gondoljuk, hogy ezen a szinten az iskolának szervezetként való felfogása és elemzése kecsseget a legtöbb reménnyel. Ezt kísérreljük meg kifejteni az alábbiakban kissé részletesebben is.

1. 2. SZERVEZETELMÉLETI ELŐZMÉNYEK. Amikor az iskoláról mint szervezetről beszélünk, legkézenfekvőbbnek az tűnik, ha alkalmazzuk rá a szervezetelmélet megállapításait. Ehhez azonban – legalábbis alapvonalaiban – ismernünk kell a szervezetelmélet irányzatait, illetve az elmélet legfontosabb fejlődési szakaszait, állomásait (March–Simon, 1958; Mayntz 1964; Pugh 1971.).

a) A szervezetekről szóló szociológiai fejtegetések egyik legfontosabb előzményét Max Weber (1969) *gondolatmenete* jelenti a tekintély forrásairól és a tisztviselői-hivatali szervezet jellemvonásairól. Weber gondolatmenetében a hivatali szervezet úgy jelenik meg, mint a vezetői tekintély „leglegálisabb” megvalósulása és a munkamegosztás legracionálisabb végrehajtása. Ebben az értelemben a „bürokrácia” még nem visszaélést jelent bizonyos tisztviselői-hivatalnoki jogkörrel és hatalommal, hanem pusztán a kvalifikáción, a szakértelmen és a vele járó illetményen alapuló – elvileg legésszerűbb és leghatékonyabb – hierarchiát.

b) A szervezetelméletek első változata szorosban összefügg a második ipari forradalom korának tőkés termelésével. A szervezetek ún.

„klasszikus elmélete” Taylor *üzemszervezési gyakorlatára* tekint vissza (Etzioni 1969; Etzioni 1970; Pugh és mtsai 1971.). Érdeklődésének homlokterében az üzemi szervezet szerkezete és működése állt. A klasszikus szervezetelmélet tulajdonképpen első megjelenési formája annak a szervezetelméleti szemléletnek, amelyet elsősorban a szervezetek felépítése és működés módja érdekel. A későbbiek során ez a megközelítés feltöltődött a rendszerelméletnek, illetve annak speciális szociológiai válfajának: a strukturalista-funkcionalista iskolának a terminológiájával és vizsgálati eredményeivel.

c) A századunk harmincas éveiben kibontakozó ún. „emberi kapcsolatok”-irányzat (human relations) a szervezetek struktúrájával szemben a szervezetek tagjaira teszi a hangsúlyt (Szentpéteri 1972). Rámutat arra, hogy a szervezetekben részt vevő emberek közt másfajta kapcsolatok is kialakulnak, mint amelyeket a szervezetek formális felépítése szab meg és úgy találja, hogy a szervezetek valódi működését döntően a szervezet tagjainak viselkedés módja befolyásolja, mégpedig ezeknek a nem formális kapcsolatoknak a hatására. Ebből az irányzatból nőtt ki a szervezetelmélet behaviorista iskolája, amely elsősorban a szervezetekben kialakuló konfliktusok kutatására dolgozott ki elemzési sémákat.

d) A szervezetelmélet következő irányzatát az ún. *vezetéselméleti* kutatások alkotják (Kempner 1971; Umans 1972). Megközelítésükben a szervezetek formális felépítése, tagjaik személyes (informális) kapcsolatai, valamint a szervezetek működése abból a szempontból érdekes, hogy ezek az ismeretek mennyiben járulhatnak hozzá a szervezetek irányításához, befolyásolásához, vezérléséhez.

A marxizmus klasszikusainak és tanításaik elemzőinek sem kevés a mondanivalójuk a szervezetek felépítésére és működésére vonatkozólag (Kulcsár 1966; Bozsik 1972). Marx A tőkésben ragyogó elemzéssel mutatta ki a bürokrácia alapjainak és a tőkés termelési szervezetek struktúrájának kialakulását, kiépülését. A burzsoá államhatalmi apparátus mély elemzése található többek között Lenin *Állam és forradalom* című művében. Ezekre, valamint a munkamegosztás kialakulásának marxista elemzésére épül fel napjaink marxista társadalomtudományának analízise a szervezetek valódi helyéről és szerepéről a különböző tőkés és a szocialista társadalmakban (Gvisiani



1970; Kacsalina 1970; Novikov 1972). Megállapításaik további munkánknak is vezérfonalát jelentik.

1. 3. NEVELÉSTUDOMÁNYI (NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI) ELŐZMÉNYEK. A szervezetelmélet alkalmazása az iskolára és más oktatásügyi intézményekre csak az ötvenes évek elején bontakozott ki, számottevő előzményei azonban már századunk pedagógiájának korábbi szakaszaiban is figyelemmel kísérhetők.

a) A *polgári reformpedagógiai mozgalmak* egyik jellemzője épp az volt, hogy érdeklődésük homlokterében nem annyira az oktatás és a nevelés napi munkája, hanem inkább az egész iskola – mint az oktató-nevelő munka kerete – állott: ezt kívánták elképzeléseik szerint megújítani, átszervezni. Ezért a század első évtizedeinek reformpedagógiai mozgalma gazdag forrásvidéke az iskolára vonatkozó – szervezeti jellegű – tanulságoknak és tapasztalatoknak (Búzás 1968; Chmaj 1969, 166–200, 216–225; Kozma 1972). Hadd emeljük ki külön is azokat a sokoldalú kezdeményezéseket, amelyeket a szovjet pedagógia és oktatásügy tett ebben az irányban a forradalmat követő évtizedekben (Pataki 1967; Chmaj 1969, 497–508.) Hangsúlyozzuk egyúttal: Makarenko telepszervező tevékenysége, tapasztalatai és elméleti általánosításai a közösségi nevelés területén szintén a szocialista iskolakutatás aranyalapjai közé tartoznak (Pataki 1966).

b) A *szociológiai szervezetelmélet* érdeklődése még napjainkban is elsősorban az üzemi szervezetekre irányul; az ötvenes évek második felétől azonban már egyes speciális munkahelyekre is kiterjed, mint pl. kórház, vendéglő stb. Ebben az összefüggésben találkozhatunk alkalmanként az iskolai szervezet említésével, felvázolásával is, de mindig inkább illusztrációs anyagként s nem a sajátosságok elemzésének igényével (Hertzler 1961, 250–256; Bidwel 1965; Barton 1969; Coleman 1969; Mayntz 1969. 15–19;).

c) A *nevelésszociológia* ismertebb, nem marxista kézikönyvei számára „iskolaszociológia” és „nevelésszociológia” („pedagógiai szociológia”) alkalmanként felcserélhető fogalmaknak tűntek. (Jó példa erre Rodehaver és mtsai – 1957 – könyve, amely ezen a címen komplett nevelésszociológiai, iskolaszociológiai ismeretanyagot nyújt.) Parsons amerikai szociológusnak a „szociális rendszerekről” szóló elmélete nyomán azonban az újabb összefogla-

lások az osztályt, az iskolát, sőt az egész oktatásügyet egy-egy szociális rendszerként értelmezik. A nevelésszociológiai ismeretanyag ilyesféle szemléletmódjával és feldolgozásával találkozhatunk pl. Brookover (1955) könyvében, Gross (1959) nevelésszociológiai összefoglalójában, vagy egy-egy szociológiai tankönyv nevelésszociológiáról írott fejezetében (Lundberg 1968, 413–440). Parsons (1959) magát az iskolai osztályt tekinti olyan „szociális rendszernek”, amelyet a nevelésszociológia számára elemzési egységül lehet választani.

d) A *szervezetelmélet direkt alkalmazási kísérleteinek* lehetünk tanúi néhány további kézikönyvben és összefoglalásban, amely most már nem a nevelésszociológiai ismeretanyag egészéről beszél, hanem csupán az iskoláról, de arról mint (társadalmi) szervezetről. (Havighurst-Neugarten 1964, 150–206; Musgrave 1968; Banks 1970.) Az angol szakirodalomban Hoyle (1965) tanulmánya jelent úttörést ebbe az irányba (szerinte az iskola szervezetelméleti vizsgálatának legfontosabb aspektusai az intézmény irányítása, az intézményben találkozó-ütköző szubkultúrák, valamint az intézmény és környezetének viszonya). Az amerikai szakirodalomban többek között Katz (1964), Bidwell (1965) és Corwin (1967) írtak ilyen jellegű összefoglaló tanulmányokat. Külön említjük az angol Shipman (1968) könyvét, aki háromfajta megközelítésből (funkcionális modell, konfliktusmodell, szervezetelméleti modell) igen széles összefoglalását adja az iskolai szervezetre vonatkozó legfontosabb ismereteknek. Lambert és mtsai (1970) kézikönyve szintén bevezetés, mégpedig kizárólag a szervezetelmélet kategóriáiba – nemcsak az ismertetés szintjén, hanem a további kutatások irányában is.

1. 4. TANULMÁNYUNK CÉLJA. Jelen tanulmányunkban *iskolakutatásról* szólva az *oktatás-tervezés és irányítás ún. „iskolai szintjéről”* szövege. Nem beszélünk azonban az iskolakutatás valamennyi lehetséges területéről, hanem – összefoglalónk jellegének megfelelően – e döntési szintre legjellemzőbb problémakezelési módot szeretnénk kifejteni: az iskola mint szervezet kutatásának sajátosságait. Ezzel kapcsolatban feladatunk kettős: értelmezési keretet kívánunk kidolgozni, miközben áttekintjük a vonatkozó legfontosabb szakirodalmat.

A szakirodalom gyűjtésében nem törekedhetünk teljességre. Elsősorban az angol nyelvű szakirodalmat használtuk, mivel úgy tűnt, hogy



ezen a nyelvterületen a legkifejezettebb a szervezetelmélet iskolai intézményekre való alkalmazása. Emellett természetesen idézzük a rendelkezésre álló, idevonatkozó szovjet, német, lengyel szakirodalom néhány jellegzetes eredményét is, valamint a hazai publikációk idevágó közléseit.

Értelmezési kereten itt és a továbbiakban az iskolai szervezetekre vonatkozó megállapítások bizonyos összefüggését értjük, amelyek segítségével a témában konkrét kutatások indíthatók, és ezek eredményei interpretálhatók. Vagy megfordítva: *megállapításaink nem mások, mint hipotézisek*, amelyek további igazolásra és kidolgozásra szorulnak – illetve elvetendő, amennyiben hamisnak bizonyulnak. Jelen tanulmányunk ebben az értelemben szélesen értelmezett tervezete egy megindítható kutatási sorozatnak.

## 2. Az iskola céljai (Funkcionális elemzés)

2.1. NÉHÁNY ALAPFOGALOM. Az iskola, az oktató-nevelő munka céljai és feladatai jól ismertek mindazok előtt, akik a neveléstudományban és a didaktikában-módszertanban jártasak. Miért szükséges erről ebben az összefüggésben is beszélni? És miért használjuk ezúttal a „funkcionális elemzés” kifejezést?

Nem minden iskolai szervezetelemzés használja ugyanis a funkcionális analízis alább ismertetendő fogalomrendszerét. *Ha az intézményt önmagában, közvetlen környezetétől elvonatkoztatva vizsgáljuk, akkor elegendő a különféle szervezeti célok közt differenciálni.* Lambert és mtsai (1970) például a következő célokat mutatják be: állapotcélok (nagyjából megfelel az alább ismertetendő hivatalos funkcióknak); eszközjellegű célok (az iskola tényleges funkciói köréből, amelyekről alább szintén szólnunk); szervezeti célok (amelyek a szervezet önfenntartására irányulnak; mi majd a diszfunkciók közt teszünk említést hasonlókról.) Funkcionális elemzésünknek még inkább megfelel a bevallott és a valódi célok közti különbségtétel.

Az általunk alkalmazott funkcionális elemzés megértéséhez mindenekelőtt a „funkció” fogalmát kell értelmeznünk.

a) „Szükségleten” a következőkben azokat a hiányokat, igényeket értjük, amelyek az emberek különböző együtteseiben lépnek fel, és betöltést, kielégítést sürgetnek. E szükségletek lehetnek az egyén szükségletei; de éppúgy fel-

léphetnek az emberek különféle csoportjaiban és szervezeteiben is; sőt – szociológiai értelemben – beszélhetünk különböző társadalmi rétegek, társadalmi osztályok s az egész társadalom szükségleteiről is.

b) „Funkciónak” nevezzük azt a cselekvést – vagy tevékenységi rendszert –, amely egy-egy szükséglet kielégítésére hivatott. Minden szükséglet „kihív” bizonyos funkciót, azaz létrehozza kielégítésének rendszerét; és fordítva: nincs olyan funkció, amely mögött ne találánánk meghatározott szükségleteket. (Megjegyzendő, hogy a „funkció” szónak a fentén kívül még további számos értelmezése van a társadalomtudományi szakirodalomban. Jelen értelmezésünk egy a szokásosak közül; sőt némileg talán el is tér a neveléstudományi terminológiától, minthogy szociológiai előzményekre tekinthet vissza.)

c) A „szükséglet”, a „funkció” és a „szervezet” fogalma szorosan összefügg. A különböző szükségletek hívják életre azokat a funkciókat, amelyekkel kielégítik őket; s e funkciók gyakorlása során alakulnak ki a társadalmi szervezetek. Ha a szükségletek átalakulnak, más és más funkció kell a kielégítésükhöz, s ennek megfelelően egy-egy szervezet lassan-fokozatosan új funkciókat kezd gyakorolni, miközben a régieket elveszti.

A funkciók egyik körét nevezzük az iskola hivatalos funkcióinak. Ez a funkcióknak az a köre, amelyek betöltését az iskolától várjuk, amelyek végrehajtására maga az iskolai szervezet létrejött. Az iskola hivatalos funkcióját előírásokban is rögzíteni szokták.

Tudjuk azonban, hogy az iskola ezeket a funkciókat rendszerint csak részben tölti be. Ha megmaradunk a célok és feladatok vizsgálatánál – vagyis mindannál, amit az iskola hivatalos funkciójának nevezünk –, akkor azt kell mondanunk, hogy az iskolai szervezet sokszor hiányosan működik. (Például nincs megfelelőképp ellátva, felszerelve; nem rendelkezik elég pedagógussal, hibás a szervezet struktúrája és így tovább.) És valóban: számos ponton tökéletesíteni lehet a szervezetet – egészen addig, ameddig jóval többet nem végez el hivatalos funkciójából. De csak a laboratóriumi viszonyok közt működő iskoláról mondhatnánk el, hogy száz százalékosan megfelel hivatalos funkciójának. A tényleges társadalmi közegben működő iskolák teljesítményei rendszerint alatta maradnak az előírásoknak.



Mi ennek az oka? Az, hogy az iskola nem egészen azokat a funkciókat tölti be, mint amelyeket neki tulajdonítunk (hivatalos funkciók). Az iskola a hivatalos funkcióinál többet is, kevesebbet is teljesít. Kevesebbet: amennyiben hivatalos funkcióit nem teljesen, hanem csak kisebb-nagyobb mértékben látja el. Többet: amennyiben olyan funkciókat is ellát, amelyeket eredetileg nem írtak elő számára. Ezeket a funkciókat, amelyek a hivatalos funkciók között nem szerepelnek, *rejtett funkcióknak* nevezzük.

Az iskolai szervezet hivatalos funkcióit tehát kiegészítik nem szándékolt, nem tervezett, rejtett funkciók. Ezeket a rejtett funkciókat együttesen – valamint a hivatalos funkciók közül azokat, amelyeket az iskola ellát – az iskola *tényleges funkcióinak* nevezzük.

Minden iskola betölti tehát a funkciók egy meghatározott körét. A lényeges különbség közöttük az, hogy a ténylegesen betöltött funkcióik köre mennyire esik egybe hivatalos funkcióik körével. Esetenként az egybeesés csaknem megvalósul, máskor a funkciók két köre közt a különbség nagy. Ez jelentékeny részben függvénye annak a társadalmi környezetnek, amelyben az iskolai szervezet működik. Ilyen esetben két dolog lehetséges. Vagy úgy növelik a hivatalos funkciók teljesítésének arányát, hogy közben az iskola lemond a rejtett funkciók egy részéről. Ez az eljárás azonban csupán addig a pontig szerencsés, ameddig nem hanyagolja el az iskola egy olyan szükséglet betöltését, amelyet viszont az iskola közvetlen társadalmi környezete tart nagyon fontosnak. Mihelyt ez bekövetkezik, olyan feszültség jön létre az iskola és társadalmi környezete között, amelyben az iskola már nem, vagy csak nehezen tud dolgozni. A második eljárás az, hogy az iskola tovább növeli az ellátott funkciók körét, vagyis úgy próbál minél jobban megfelelni hivatalos funkcióinak, hogy közben rejtett funkciói is megnövekszenek.

Vannak azonban a rejtett funkciók közt olyanok is, amelyek nem egyszerűen „kiegészítik” az iskola hivatalos funkcióit, hanem azokkal szemben hatnak. Ezeket *diszfunkcióknak* nevezzük. Az ezekkel járó feszültségek feloldása – azaz a rejtett funkciók közül a diszfunkciók felismerése és eltávolítása – az iskolai szervezet működtetésének legkényesebb kérdései közé tartozik.

További probléma – és már a kutatás operacionalizálása felé mutat – a *funkciók mérhetősége*. A legismertebb megoldás az, hogy rendszerelméleti megközelítést alkalmazva a „bemeneti tényező” (főlszereltség, állóeszközök, pénzügyi alapok, a szervezet „emberi tényezői” stb.) értékeit a „kimeneti tényezők” (fizikai produktumok, szolgáltatás, közönség hatás-tömegbefolyás, magatartásformálás stb.) értékeivel vetjük egybe (Barton 1961). E megközelítés legismertebb formái azok a vizsgálatok, amelyek pl. különböző iskolai beruházások hatékonyságát kísérik meg felderíteni (Kozma 1972; 1973). A pedagógiai hatékonyságvizsgálat során rendszerint különböző teljesítménymérési adatokat vesznek kimeneti tényezőknek. Ezzel kapcsolatban azonban tanulságos lehet másfajta próbálkozásokat is figyelemmel kísérni. Haveman és West (1952) az amerikai közép- és főiskola eredményességébe beleszámították a legszélesebb értelemben felfogott „kimeneti” eredményvizsgálatot: a végzetek foglalkozási megoszlását, átlagos jövedelmét, közéletbe való bekapcsolódását, társadalmi-társasági beállítottságait, olvasási szokásait stb. is. Mayhew és Dressel (1954) úgy próbálta néhány amerikai főiskola eredményességét megvizsgálni a kritikai gondolkodás fejlesztése terén, hogy ún. „előtte-utána” vizsgálatot végzett. (Sikerült is kimutatni néhány iskolai változó fontos szerepét.) Jacob (1957) arról számol be, miképpen mérték „nem intellektuális” faktorokat is egy-egy főiskola „kimeneti oldalán”. Lazarsfeld és Thielens (1958) a főiskolák „minőségi indexének” a könyvtár felszereltségét, személyi ellátottságát, a testület tudományos fokozattal rendelkező tagjainak arányát, anyagi ellátottság gyanánt pedig az évi költségvetést vette. Mindezek birtokában azt kérdezte: a végzetek hány százaléka nyert fokozatot vagy fogott hozzá a megszerzéséhez.

**2. 2. HIVATALOS FUNKCIÓK.** A hivatalos funkció mindig a társadalmi szükségletekről alkotott általános koncepció alapján fogalmazódik meg. Sajátossága továbbá az is, hogy hivatalos dokumentumokban rögzítik le s hogy ilyenformán befolyásolja az iskolai rendszer egész felépítését. Az iskola hivatalos funkcióját pl. országgyűlési törvénybe foglalják, amelynek alapján különböző miniszteri rendeletek nyernek megfogalmazást. Közülük a legfontosabbak: a tanterv, a nevelési terv és a rendtartás.



A hivatalos funkciót tartalmazó dokumentumok – épp általános jellegüknél fogva – több vagy kevesebb késéssel követik a napi szükségleteket, és mindig bizonyos keretjelleggel fogalmazódnak meg. Jelenleg annak lehetünk tanúi, hogy az oktatásügy a hivatalos dokumentumok pontosabb, részletesebb megfogalmazására törekszik; más szóval az iskolai szervezet működésének olyan szabályozására, amelyben az eddigieknél jobban érvényesülhetnének a hivatalos funkció követelményei. Az új rendtartások a régieknél pontosabban körülírják a pozíciókkal kapcsolatos szerepelvárásokat (jogokat és köteleességeket), a tantervekben pedig az eddigieknél részletesebben szerepelnek a követelmények. Ezek a törekvések azt eredményezik, hogy az egyes iskolákból összetevődő oktatási rendszer egységesebbé válik, az egyes intézmények munkája pedig szabályozottabbá, egyöntetűbbé és jobbára egy színvonalúvá.

Megjegyezzük azonban, hogy e törekvésekkel párhuzamosan érvényesülnek más tendenciák is, amelyek viszont a tantervek és a módszertani előírások keretjellegét hangsúlyozzák. Ezek a törekvések az iskolai szervezet bizonyos merevségét szeretnék föloldani: alkalmazkodóképesebbé tenni az iskolát a változó helyi követelményekhez és időszerű társadalmi szükségletekhez. Az előző tendenciával szemben ez az utóbbi álláspont nem annyira az oktatási rendszer egészének egységes voltát hangsúlyozza – hiszen ezt már adottnak fogjuk fel –, hanem az egyes iskolák kapcsolatát közvetlen környezetükkel. Az ilyen törekvések nem ok nélkül hivatkoznak a tanügyigazgatás fokozódó decentralizálásának tényére. Történelmi tapasztalatok és külföldi példák mindkét törekvés előnyeire és hátrányaira egyaránt utalnak (Fichter 1958; Riesman 1958; Barker, Crump 1963; Blyth 1965, I; Marklund 1969; Umans 1972). Fejlődésünk további esztendei dönthetik el, hogy az iskola hivatalos funkciójának körülírása és megfogalmazása során melyik törekvés túlsúlya érvényesül (és milyen eredménnyel).

**2. 3. TÉNYLEGES ÉS REJTETT FUNKCIÓK.** Ahhoz, hogy az iskola tényleges funkcióinak kialakulását megérthessük, sorra kell vennünk, fel kell tárunk egy-egy iskolakörzetnek azokat a szükségleteit, amelyeket az ott működő iskola kielégíteni hivatott. Ez a vizsgálódás a szervezet és környezetének kölcsönhatásának kér-

déséhez kapcsolódik. Barton (1961) hangsúlyozza, hogy a szervezet környezetét jelenti a) az a nagyobb társadalmi egység, amelybe a vizsgált szervezet beletartozik (lakóközlet, település stb.); b) azok a szervezetek, amelyekkel folyamatosan kapcsolatot tart, együttműködik; c) az a komplex szervezet (iparág, szolgáltató ágazat stb.), amelynek az illető intézmény az egyik egysége, „fiókja”. Mi azonban a következőkben az iskola környezetének főként az a) értelmezését használjuk.

Mikor szoktak boltot nyitni valahol? Akkor, ha az ott élő vagy a környéken dolgozó embereknek az az igénye, hogy a lakóhelyüktől nem messze rendszeresen be tudjanak vásárolni. Hasonló példaként hozható fel a körzeti orvosi rendelő. A szükséglet itt is jól tetten érhető, érzékelhető: az egészségügyi ellátáshoz megfelelő hálózatra van szükség. Mikor merül fel az iskola megépítésének – vagy kibővítésének – szükségessége? Általános iskolai példánknál maradva azonnal, mihelyt a környéken tanköteles korú gyerekek vannak. Más szóval az iskolakörzet egyik – a legfontosabb – szükséglete, amely életre hívja az iskolát: a tankötelezettség, a tanítatási szándék. Az iskola beiskolázza a tanköteles korú gyerekeket; s ezzel megkezdődik hivatalos funkciójának teljesítése (a kötelező tanítási anyag elsajátíttatása, a nevelési célok elérése stb.).

Egyéb szükségletei is jelentkezhetnek azonban az iskolakörzetnek, s kielégítésüket ugyancsak az iskolától várhatja. A tanulóknál maradva: a gyermekről való gondoskodás, a gyermek „megőrzése” egy olyan környéken, ahol a családok valamennyi tagja rendszeresen munkába jár. A szükségleteknek ebbe a körébe tartozik esetleg az az elvárás, hogy a gyermeket további házi feladat nélkül engedje haza az iskola; esetleg az az igény is, hogy az iskolában tanuljon meg „művelt emberhez méltó módon viselkedni”; alkalmanként az a szükséglet is, hogy az iskola adjon tanácsot egészségügyi kérdésekben stb.

A helyi szükségletek egy másik köre a közművelődéssel kapcsolatos. Ha nincs művelődési központ, talán igénybe vehető az iskola nagyterme vagy egy-egy tágasabb osztályterem is. Az iskolának van aggregátora és tévékészüléke; a tanyai lakosság esténként odajár műsort nézni. Az iskolakönyvtárat felfejlesztették; a tanács segítségével a községi könyvtárral fuzionál és könyveket kölcsönöz felnőtteknek is. Az



iskolaudvart a tsz segítségével futballpályának építik ki, s délutánonként a helyi csapat is itt tartja az edzéseket (vagy fordítva: a gyerekek mennek át a sportpályára atletizálni tavasszal és ősszel).

A helyi szükségletek egy harmadik köre bizonyos társadalmi-politikai aktivitással, mozgódásokkal áll összefüggésben. Ünnepi megemlékezést rendeznek a községben, a járásban, a kerületben; a felvonulók első sorait az úttörők adják. Össze kell írni a választókat, beindítják az ezüstkalászos gazdatanfolyamot; ismeretterjesztő előadásokat szerveznek, az előadók legtöbbször a helyi pedagógusok közül kerülnek ki, s a hallgatóság egy részét is a felső tagozatosok teszik ki. Az évfordulós műsorokra gyakran meghívják – és elvárják – az iskola énekkarát. A tsz-ben gyors tömegmunkára van szükség, és az idősebb felső tagozatosok közreműködnek, segítenek.

Mellékesek-e ezek a különböző szükségletek? Az iskola hivatalos funkciója szempontjából rendszerint igen. S nem véletlen, hogy tanügyigazgatási szempontból nem egyszer komoly nézeteltéréseket válthatnak ki egy-egy iskolakörzetnek az iskolával szemben támasztott sokirányú igényei. A probléma azonban részben abból adódik, hogy kevés empirikus adat gyűlt még fel egy-egy oktatási intézmény és a környezetében működő többi szervezet kölcsönhatásáról. Barton (1961, 277) a következő kérdések vizsgálatát találja ebből a szempontból fontosnak: a kommunikáció formái e szervezetek között; anyagi forrásaik különbségei és összefüggéseik; kölcsönhatásaik; a szervezetek „fontossági rangsora” egy-egy körzeten belül. Tanulságos összeállítást közöl ebből a szempontból Havighurst (1966, 222–225) kimutatva, hogy egy nagyvárosi körzet iskolái nem kevesebb, mint harminc különböző intézménnyel, közeleti-társasági szervezettel, véleményformáló csoporttal állnak kapcsolatban. Gallagher (1947) igazgatók és felügyelők megfigyelései, valamint az általuk kitöltött kérdőívek alapján alkotott képet egy település különböző intézményeinek kölcsönhatásairól.

Ha sikerül megfelelő módon kielégíteni a helyi igényeket, az több szempontból is előnyös az iskola számára. Egyfelől elgondolkodtató, hogy az életre nevelésnek, pályaeorientációnak mikor tesz jobb szolgálatokat: ha szigorúan bezárkózik a maga négy fala közé az iskola, vagy ha szélesre tárja ajtaját-ablakát a

mindennapi közösségi élet előtt. Másfelől olyan – anyagi és személyi – támogatást sikerül szereznie hivatalos funkcióinak megvalósításához is, amely egyébként nem állna rendelkezésre.

Az iskolával szemben megfogalmazódó tényleges társadalmi szükségletek – amelyek hatására egy-egy iskola funkciói alakulnak – az iskolakörzet társadalmi összetételétől, a település társadalmi jellemzőitől függenek. Ezért más-más társadalmi összetételű iskolakörzetben működő iskola más-más tényleges funkciót tölt be. Hivatalos funkciói közösek; de ezeket különböző szinten sikerül megvalósítani, aszerint, hogy milyen mértékben fordítja energiáit nem hivatalos, rejtett funkcióinak a valóra váltására.

**2. 4. TÉNYLEGES FUNKCIÓ ÉS DISZFUNKCIÓ.** További kérdésünk, hogy a hivatalos dokumentumokban rögzített funkciók és a rejtett funkciók miként egészítik ki, illetve kiegészítik egymást. Vagy más szóval: milyen módon alakulnak ki az iskola tényleges funkciói más-más iskolakörzetekben? Ezt a kérdést további alkérdésekre bontva fogjuk megvizsgálni.

a) *Hogyan egészíti ki a hivatalos funkciót az iskola egy vagy több rejtett funkciója?* Minden iskola kisebb vagy nagyobb mértékben magában hordozza a hivataloson kívül az ún. rejtett funkciók sorozatát is. Ez törvényszerűen alakul így, és az esetek többségében összefonódva alkotja egy-egy iskola tényleges funkcióinak körét.

Mi ennek a törvényszerűségnek az oka? Az, hogy a hivatalos funkciók előírásakor azokra a vonásokra szoktak tekintettel lenni, amelyek minden iskolában közösek; vagyis a kívánatos, a szabályszerű, az előírással (szervezetelméletileg szólva: a formális) iskolai szervezetre. Ha az iskolai szervezetben ideális módon, „tisztán” megvalósulnak a formálisan előírt szervezeti vonások, akkor az iskola képes betölteni a számára előírt funkciókat. Ez a helyzet azokban az iskolákban, amelyeket „kiemelnek” az iskolahálózat egészéből – pénzügyi, ellenőrzési, ellátottsági, beiskolázási stb. szempontból –, azaz a kísérleti, a laboratóriumi, a gyakorló, a bázisiskolákkal.

A mindennapi gyakorlatban azonban az iskolai szervezet formális előírásai nem valósulhatnak meg ilyen tisztán. Az iskolai pozíciókat (amelyekre alább még visszatérünk) mindig a társadalom más viszonyrendszereiben is részt-



vevő emberek töltik be. Ezért az iskola formális szervezetének viszonyrendszerét át- meg át- festik a nem formális (ún. informális) kapcsolatok. E jellemvonások közül az a legfontosabb, hogy mind a pedagógus, mind a tanuló magával hozza saját szubkultúráját az iskolai szervezetbe. Ezért a pozíciójától elvárt szerepeket – mikrokultúrájának megfelelően – a más-más társadalmi rétegből érkezett tanulók (és pedagógusok) másként és másként valósítják meg.

b) *Hogyan korlátozza a hivatalos funkció teljesítését az iskola valamely rejtett funkciója?* Előfordul – és nem is ritkán –, hogy a hivatalos funkció megvalósítását nem pusztán kiegészíti, hanem bizonyos fokig be is határolja néhány olyan funkció, amelyet az iskola közvetlen társadalmi környezete vár el ettől a szervezettől.

Ennek a magyarázata hasonlóképpen a formális szervezetben dolgozó, működő egyének eltérő mikrokultúrájában található meg. Bizonyos mikrokulturális vonások megléte ugyanis azt jelenti, hogy a formális szervezeti felépítést nemcsak „átszínezzik” az informális kapcsolatok, hanem bizonyos lehetőségeiben korlátozzák is. Legismertebb példánknál maradva: ha az adott iskolakörzetben a tanulmányi teljesítmények emelése egy bizonyos ponton túl nem társadalmi szükséglet, akkor ez gátat szab a pedagógus erőfeszítéseinek.

Az ilyen esetekben a hivatalos funkció érvényesülését nem keresztezi ugyan kifejezetten az a szükséglet, amely az iskola körzetében kialakul, de behatárolja ennek a funkciónak a kiteljesedését. Amikor az iskola hivatalos funkciójának megvalósulását vizsgáljuk – például tanulmányi teljesítményeit, neveltségi szintjét és így tovább –, soha nem szabad figyelmen kívül hagynunk ezt az objektív körülményt. Tudnunk kell, hogy az iskola tényleges funkciói mindig a hivatalos funkciók és a közvetlen környezet „szívóhatására” kibontakozó ún. rejtett funkciók egyensúlyából alakulnak ki.

c) *Hogyan keresztezi a hivatalos funkció érvényesülését az iskola egy vagy több rejtett funkciója?* Ezt a harmadik kérdést meg lehet fogalmazni úgy is, hogy milyen diszfunkciói alakulnak ki az iskolának az iskolakörzet szükségletei alapján, miközben hivatalos funkcióit igyekszik megvalósítani. Ebben az összefüggésben diszfunkciónak azokat a rejtett funkciókat nevezzük, amelyek nem hogy nem egészítik ki

az iskola hivatalos funkcióját, hanem egyenesen akadályozzák, keresztezik is.

Hadd szemléltessük e diszfunkció – azaz funkcionális zavar – kialakulását részletesebben is. Mint tudjuk, az oktató-nevelő munka célja az egységes, szocialista embertípus kialakítása, amelynek jellemzője a sokoldalúság. Tanterveink és nevelési tervünk élén ez a célkitűzés áll. Az iskolai munka egészének – s ezen belül az oktatás-nevelésnek is – ennek érdekében kell folynia. Ha azonban az iskolakörzet társadalmi összetétel szempontjából heterogén, akkor az iskolával szemben különféle rétegspecifikus szükségletek, igények támadnak, amelyek a szülők pályaelképzeléseiben érhetők tetten. A szülők egy csoportja például azt igényli, hogy az iskola maximális mértékben készítsen elő a továbbtanulásra; a szülők másik csoportja átlagos eredmény elérését tartja szükségesnek megfelelő magatartási és egyéb minősítéssel; egy harmadik csoport számára pedig csupán az a fontos, hogy a gyermek igazolatlanul ne mulasszon.

Ezek a különböző szükségletek legtöbbször az iskola különféle – hivatalosan elő nem írt, „rejtett” – funkcióit alakíthatják ki. Az egyik csoport (értelmiiségi, alkalmazotti szülők) igényei szerint az iskolának továbbtanulásra előkészítő, különféle szervezeti módszerekkel „doppingoló” szerepe alakul ki (tagozatos osztályok). A másik fajta igény (homogén paraszti réteg) nyomán, egységes oktatási programmal inkább az iskola közösségi-nevelő jellege domborodhat ki. Az iskolával szembeni harmadik elvárás (segéd- és betanított munkás, idénymunkás szülők) az iskola „gyermekvédelmi” vonásaival kapcsolatban jelentkezik (esetleg csak tendenciaszerűen).

Mindezek külön-külön talán még nem kereszteznék a hivatalos funkció megvalósítását; együtt azonban széttördelik az általános iskola egységes jellegét. Mert a különlegesen előkészítő programból azok a gyerekek hasznosítanak többet, akik hazulról is jobban felkészültek, s azok, akik a magasabb követelményeket nem bírják, még fokozottabban lemaradnak. A továbbtanulásra előkészítő jelleg ilyen módon tehát a társadalmi szubkulturális rétegtérbeliségek átadásává változik; s ez a funkció éppen keresztezi a szocialista embertípus kialakításának hivatalos funkcióját. Másfelől a „gyermekvédelmi jelleg” azt jelenti, hogy az iskola a fegyelmező munka segítségével csu-



pán benntartja az iskolában a gyerekeket, de nem képes őket továbbtanulásra felkészíteni, azaz továbbjuttatni. Ez viszont ismét az oktató-nevelő munka hivatalos funkciójának csorbítását eredményezi.

Látható tehát, hogy az iskola tényleges funkciói mindig a hivatalos és a rejtett funkciók együtteséből alakulnak ki. A funkciók e két típusa szerencsés esetben kiegészítheti egymást; okozhat azonban funkciózavart is, ha a rejtett funkciók a hivatalos funkció érvényesülése ellen hatnak (diszfunkció).

### 3. Az iskola szervezeti felépítése (Strukturális elemzés)

3. 1. NÉHÁNY ALAPFOGALOM. A strukturális elemzés az iskola szervezeti felépítésére mutat rá. Ez természetesen nem független az iskola által közvetített és megvalósított céloktól, hiszen maga a szervezet e célok megvalósítása végett alakult ki. A meghatározottság azonban mégsem egyirányú, hanem kölcsönös. Nemcsak az iskola funkciói szabják meg és fejlesztik tovább az intézmény struktúráját, hanem a szervezeti sajátosságok legalább ennyire meg szabják, miként teljesíti az iskola a tőle igényelt funkciókat.

Mindenekelőtt meg kell különböztetnünk a „szervezet” fogalmát az „intézmény” fogalmától; jöllehet azok az együttesek, amelyekről a következőkben szó lesz, a mindennapi szóhasználatban gyakorta kapják az „intézmény” elnevezést (pl. az iskola, a színház, a múzeum, a kultúrház stb. mind egy-egy intézmény). Mi azonban szervezetjellegüket hangsúlyozzuk, vagyis azt a körülményt, hogy ezek mind emberek különböző céllal társult együttesei.

a) A szervezet olyan együttes, amely meghatározott feladat, feladatkör betöltésére jött létre. A szervezet mindig célcsoport.

b) A szervezet pozíciók együttese, amelyeket meghatározott kötelékek fűznek össze. Ezeket az álláshelyeket, férőhelyeket („státuszokat”) hagyják el a régi tagok és töltik be az újak. Ezeket a pozíciókat töltik be új jelentkezőkkel, ide vesznek föl vagy innen bocsátanak el. A pozíciók megléte biztosít állandóságot a szervezetnek akkor is, ha a tagok cserélődnek.

c) A pozíciókhoz meghatározott feladatok és feltételek társulnak. Minden pozíciónak megfelelő bizonyos hatáskör, vagyis a jogok és kötelességek bizonyos együttese. A pozíció be-

töltéséhez bizonyos készség, illetve képzettség, szakértelem szükséges. A pozícióval meghatározott anyagi juttatás jár, amelynek legfontosabb összetevője a fizetés. Végül minden pozícióhoz meghatározott szerepek társulnak.

d) Minden szervezetet az tesz szervezetté, hogy az elemeit alkotó pozíciók egymás alá és fölé rendelődnek. A pozícióknak ez a hierarchikus elrendeződése alkotja a szervezet struktúráját. A hierarchikusan elhelyezkedő pozíciókhoz a hierarchia fokozatai szerint arányosan változó hatáskör, szakképzettség, fizetés társul. A hierarchiában magasabb pozícióhoz szélesebb hatáskör, nagyobb szakértelem és magasabb fizetés társul; a hierarchián lefelé haladva mindez arányosan csökken. A pozíciókkal együttjáró szerepek szintén a hierarchia szerint rendelődnek egymás alá és fölé.

A pozícióknak ez a struktúrája határozza meg, hogy miképpen koordinálja a szervezet a benne dolgozók szakértelmét, munkavégzését, erőfeszítéseit. A szervezetben – mint pozíciók hierarchikus hálózatában – elvileg adva van a legmegfelelőbb döntések kialakításának feltétele.

### 3. 2. AZ ISKOLAI SZERVEZET STRUKTÚRÁJA.

Amikor azt mondtuk, hogy az iskola – az óvodához, a szakmunkásképző intézethez stb. hasonlóan – szervezet, akkor ez egyúttal azt jelenti, hogy az iskola is pozíciók rendszeréből áll. Ebben tehát hasonlít minden más szervezethez. Vannak azonban olyan szervezeti vonásai, amelyek megkülönböztetik minden más szervezettől. A következőkben ezeket a sajátosságokat keressük. Abból az alapvető különbségből indulunk ki, hogy az iskolai szervezet voltaképpen nem egy, hanem két szervezet: a pedagógusoké meg a tanulóké. Az iskolai szervezet a pedagógusi és a tanulói szervezet egybeépüléséből alakul ki. (Hoyle – 1965 – hangsúlyozza, hogy csaknem minden szervezetben találni efféle kettősségeket alsóbb és felsőbb rangú tagság között. Mi ezzel szemben mégis úgy gondoljuk, hogy az iskola e sajátossága nehezen hozható párhuzamba pl. az egészségügyi személyzet és a betegek viszonyával.) Minthogy több hazai kutatás is foglalkozik a tanulói szervezettel – s jóval kevesebb a pedagógustestülettel – az alábbiakban mi több figyelmet fordítunk az utóbbira. Hangsúlyozzuk azonban a tanulói szervezet kutatásának fontosságát, amely további vizsgálatokat igényel.



Valamennyi gondolatmenet, amely az iskola szervezeti sajátosságaival foglalkozik, ebből a kettősségből indul ki. Lássuk a legtipikusabbakat.

a) Az iskolát általában úgy képzelik el, hogy ahhoz két fél kell: a pedagógus meg a tanuló. Ez az elképzelés az iskolai szervezetet lényegében a *páros kapcsolatok* mintájára gondolja el. Az elképzelés hibás volta nyilvánvaló: az iskola hasonlíthatatlanul bonyolultabb szerkezetű. De ennek a modellnek van egy nagyon fontos vonása is: az, hogy az iskolában valóban ilyen páros – nevelői – kapcsolatok teremthetnek tanító és tanítványa között. Ezeket a szituációkat azonban nem abszolutizálhatjuk, nem általánosíthatjuk.

b) A másik elképzelés az iskolát *foglalkozási testületek* együttesének fogja fel (vö. a gyakori „pedagógiai műhely” megfogalmazással is). E modell hagyományai a középkori egyetemek világába nyúlnak vissza. A középkori egyetem – amelynek szerkezeti elemeivel a felsőoktatásban (de néhol a középfokú oktatásban is) még ma is találkozhatunk – rendszerint két foglalkozási testület (tudósok-diákok) szabad társulása volt. A modell azért nem reprezentálja jól az iskola mai szervezetét, mert ma az ifjúság és a tanári kar az iskolában nem egymás mellé, hanem alá (illetve fölé) rendelt testületek. (Ezzel kapcsolatos a tantestületi önkormányzat vizsgálatának világszerte fölkapott témája. Egy amerikai felmérés során pl. azt kérdezték a pedagógusoktól, miben van tanácsadási joguk – csak az oktató-nevelő munkában, vagy pl. a költségvetésben is –, milyen az iskola szakmai vezetése, van-e rendszeres véleménycseréjük az iskolafenntartó hatóságokkal stb. AAUP 1955.) Van azonban ennek a modellnek egy fontos vonása, amely mai iskoláink bizonyos típusaiban – az általános iskola felső tagozatán, a gimnáziumokban, a szakközépiskolák közismereti tárgyai tanítása során stb. – még mindig érvényes. Ezeknek az iskoláknak a tantestületei ugyanis tulajdonképpen a szakmai testületek mintájára vannak összeállítva; elvileg úgy kellene működniük, mint a modern munkacsoportoknak. (Az anyanyelv tanára, a matematikus, a biológus stb. egy célért: a gyermek neveléséért dolgozik egymás mellé rendelve. Szakképzettségükből következőleg ugyanis nincsenek sem egymásnak alá-, sem egymásnak fölérendelve. Ennek alapján hangsúlyozza Barton – 1961, 289–290 –, hogy

a munkamegosztás szintén az oktatási szervezetek vizsgálatának egyik fontos aspektusa.)

c) A harmadik elképzelés gyökere a tisztviselői-hivatali szervezetekben rejlik: az iskolát is úgy tekinti, mintha *hivatali szervezet* lenne. E jelleg kibontakozása világjelenség; okait számottevő kutatások tárták fel világszerte. Corwin (1967, 5) az oktatás tisztviselői-hivatali jellegének megerősödését a közoktatás tömegesedésével, az urbanizáció előrehaladásával, a tananyagrobbanással magyarázza, amely egyre nehezebbé teszi az oktatásügy közvetlen, iskolai szinten történő szervezését, irányítását és ellenőrzését. Sammels (1970) a tanulói létszám növekedésében látja a tisztviselői-hivatali jellegű iskolai szervezet megerősödését (racionális irányításellenőrzés az iskolában). Terrien és Mills (1955) az iskolai ügyvitelben alkalmazottak számának növekedésében találják meg e jelleg térhódításának legfontosabb mutatóját. A hivatali-tisztviselői modell – az előbbiekkal szemben – erőteljesen hangsúlyozza a tantestületen belüli alá-fölérendeléseket. Van azonban ennek a modellnek olyan vonásai, amelyek nem vagy nem teljesen felelnek meg a valóságnak. Mindenekelőtt a tantestületi tagozódásban nem fedezhető fel a hivatali szervezetek hierarchiája; a tantestületek, mint említettük, némiképp a régi szakmai testületekre emlékeztetnek. Azután a tanácsi decentrizálás óta a hivatali szervezetben az igazgató némileg függetlenebbé vált, mint a tanügyigazgatás korábbi szervezetében (járási, megyei művelődésügyi osztályok). A modern oktatástechnika miatt is szaporodó ún. technikai személyzetnek nincsen helye ebben a hierarchiában. És nem teljes a hierarchia a gyerekek felé sem. Az iskolai szervezet hivatali modellje tehát szintén nem tükrözi teljesen iskolai szervezeteink mai szerkezetét. De van egy nagyon fontos tanulsága. Rámutat arra a körülményre, hogy a tantestület magán hordja a hivatali szervezet nyomait is.

d) Végül a negyedik nézet az iskolát mint *üzemi (termelési) szervezetet* fogja fel. Ennek a modellnek a sajátossága, hogy – szemben a tisztviselői-hivatali szervezettel – a szervezetben a pozíciókat nem, illetve nemcsak a szak-képzettség, hanem a teljesítmény (és a munkahely egyéb változó igényeihez való alkalmazkodás) határozza meg. A modell azonban ez esetben sem illik teljesen az iskolára. Az iskolai szervezetet ugyanis fontos vonásokkal egé-



szíti ki a pozíciókhoz szükséges szakképzettség, amely szintén motiválja a pozíciók elhelyezkedését a szervezetben.

E modellek összehasonlításából nem azt a tanulságot kell leszűrünk, hogy egyik sem felel meg az iskolai szervezet szerkezetének bemutatására. A tanulság sokkal inkább az, hogy ennek a szerkezetnek többféle modellálása is lehetséges. Miért? Mert valamennyi megragadja a szerkezet egy-egy fontos jellemzőjét. Más szóval: az iskolai szervezet szerkezete többértelmű, komplex, bonyolultabb, mint akár az egyszerű termelési vagy hivatali szervezet szerkezete. A pozícióknak ez a hálózata akciónként változik: az egyik esetben a hierarchia a hivatali szervezetek mintájára alakul át, de a másik esetben a szakmai testületek módjára rendeződik el, s emellett jelentkezhetnek egyéb szituációk is, amikor a termelési szervezet sajátosságait véljük felfedezni az iskolai szervezet szerkezetében (Corwin 1967, 15–25). Ezért mondtuk az iskolai szervezet szerkezetét rendkívül bonyolultnak és komplexnek.

**3. 3 AZ INFORMÁCIÓ ÉS A DÖNTÉS ÚTJA AZ ISKOLAI SZERVEZETBEN.** Aszerint, hogy milyen szituációról, feladatokról, milyen jellegű információkról, illetve mire vonatkozó döntésekről van szó, a kommunikáció az iskolai szervezetben három alaptípust ölthet (Corwin 1967, 275).

a) *Iskolán kívüli nevelési szituáció.* A közlendők – az információk, illetve a döntések – útja „körkörösén” vezet (vagyis a résztvevő tagok között úgy, hogy mindenki két partnerrel áll kapcsolatban, és minden tag egyenlő mennyiségű információhoz jut). Ez a közlésforma egy-egy konkrét feladat elvégzésére nem túlságosan gyors; a benne résztvevők számára azonban jó közérzetet biztosít.

b) *Hivatali szituáció.* Az információ és a döntés csakis alulról fölfelé, illetve felülről lefelé haladhat, ún. „szolgálati úton”. Ez a munkamenet gyors és hatékony; de a kommunikációs láncban résztvevők közül nem mindenki érzi jól magát. Legkevesbé a legalul levő, aki csupán egy felettessel tud érintkezni, aki minden fentről hozott döntést is közvetít. De bizonytalan a legfelül álló igazgató helyzete is, hiszen csak akkor bízhat a kapott információk hitelességében, ha a beosztottak szakértelmében is megbízik.

c) *Munkahelyi szituáció* (pl. túlórák elosztása, bérdifferentiálás). Ebben a kommunikációs láncban is az igazgató áll legfelül, s a kommu-

nikációk (információk és a döntések) ugyancsak szolgálati „csatornákon” keresztül jutnak el hozzá. De a kulcsembert mégsem ő, hanem az igazgatóhelyettes. Mert az igazgató csak egy emberrel áll kapcsolatban; az igazgatóhelyettes viszont a tényleges végrehajtókkal. Így tulajdonképpen az igazgatóhelyettes rendelkezik a legtöbb információval a szervezet tevékenységéről, következésképp az ő döntései válnak mérvadókká. (Mindez magyarázza az igazgatóhelyettes – és általában a munka közvetlen irányítóinak – kulcspozícióját a munkahelyi szervezetekben.)

Az elmondottak talán jobban megvilágítják, hogy milyen zavarok forrása lehet a többfajta szervezeti struktúra jelenléte az iskolai szervezetben. Ha ugyanis az információk „eltévednek”, a döntések nem a döntés sajátosságainak megfelelő úton haladnak, akkor ez káros feszültségeket eredményezhet azok közt, akik a pozíciókat betöltik. Ezzel kapcsolatban érdekes vizsgálatról ad számot Tannenbaum (1969, 168–176); A szervezeti hierarchia hatását keresve, a hatáskör, a státusz és a szakértelem vonatkozásában megállapították pl., hogy mindenki kisebbnek érzi a hatáskörét, mint elvárna. De a feszültségérzés annál nagyobb, minél lejjebb foglal helyet az illető a szervezeti hierarchiában. További kérdés azután, hogy pl. a hivatalos kommunikációs lánc azonos-e a nem hivatalosan terjedő kommunikációk útjával; hogy ez a lánc azonos-e mindig, vagy információként változik; hogy milyen típusú információkat közölnek a szervezetben hivatalosan, és melyeket lehet csak nem hivatalos úton megtudni; hogy a szervezeti hierarchia melyik szintjén helyezkedik el a nem hivatalos kommunikáció „hírharangja”, s ha több is van belőle, melyik szinten gyakoribb a működése; és így tovább (Mayntz 1969, 95–98). (E kérdésekre az ún. kommunikációs mátrix válaszol, amelyről leolvasható, hogy ki ad és ki kap információt kitől, kinek és milyent, Barton 1961, 282–287.)

Könnyű belátni mindebből, hogy az iskolai pozíciók betöltése, ellátása nagyfokú alkalmazkodást igényel; valószínűleg nagyobb, mint az olyan szervezetekben, ahol a struktúra egyértelműen rendezi el a pozíciókat.

**3. 4. FORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS STRUKTÚRÁK.** A valóságban rendkívül bonyolult kapcsolathálózat alakult ki. Ennek a bonyolultságnak az egyik összetevőjét már láttuk. Az is-



kolai pozíciók formálisan – tehát előírászerűen – is más-más hierarchiában rendeződhetnek el (mégpedig időben gyorsan egymásután). Tovább bonyolítják a helyzetet azok az információs kapcsolatok, amelyek a pozíciókat betöltő személyek között szövődnek, s amelyek az esetek többségében nem vagy nem teljesen esnek egybe a szervezet formális struktúrájával, s nem állnak közvetlen összefüggésben a szervezet céljaival sem. (Lambert 1970, 19–20.)

Abban a pillanatban, amikor az iskolai szervezet tisztviselői-hivatali szervezetként közvetít információkat és döntéseket, a szakmai testületre jellemző hierarchia formálisan eltűnik, hogy helyet adjon a hivatali szervezet hierarchiájának. Formálisan eltűnik – de informálisan (azaz a pozíciót betöltő személyek értékrendszerében, magatartásmintáiban stb.) megmarad, érvényes továbbra is. Más szituációkban viszont épp a szakmai testületre jellemző struktúra működik formálisan, hivatalosan, de informálisan, rejtve, továbbra is érvényes marad a hivatali szervezetre jellemző alá- és fölérendeltség.

A nem formális hierarchiák közül – amelyek ellentmondanak esetenként a formális alá- és fölérendeléseknek – a legfontosabbak azok a rokonszenvekapszolatok, melyek a szervezetek tagjai mint magánszemélyek között alakultak ki. Persze kialakulásukat befolyásolja az is, hogy egyikük és másikuk milyen pozíciót tölt be. Esetenként mégis felülkerekedhetnek ezek a nem formális alá- és fölérendelések a hivatali hierarchián. Szükségtelen itt illusztrációk hosszú sorát idézni; hiszen a részrehajló tanár csakúgy sztereotípiája a diákközvéleménynek, mint a részrehajló igazgató a pedagógusközvéleménynek. Barton (1961, 283–285) vizsgálati módszerül ehhez annak a személynek a kikeresését ajánlja, akinek a javaslatok konfliktushelyzetekben szoktak érvényesülni. (Hogy az informális vezető milyen „hatalmi eszközökkel” rendelkezik, és milyen összefüggés van formálisan betöltött pozíciója, valamint informális hatalma között, további kutatásokat igényel, mondja Mayntz (1969, 12.).

A szervezet struktúrájának e megsokszorozódása kétségtelenül torzulásokat, fölösleges és nem kívánatos feszültségeket is okozhat a szervezetben, amint erre már az előbb utaltunk. Más oldalról viszont elősegítheti a szervezet rugalmas alkalmazkodását bizonyos helyzetekhez és feladatokhoz. Így pl. a hivatali hie-

rarchia nélkülözhetetlen az adminisztrációs munka jó és pontos elvégzése érdekében. A szakmai ellenőrzések idején – szakfelügyelői látogatáskor vagy tanulmányi versenyek rendezése során – viszont igen előnyös, ha az iskolának megvan az informális hierarchiája is, amelyben a szakmailag legkiválóbb (esetleg tudományos teljesítménnyel is rendelkező) tanár áll a legmagasabban, mert így ő képviselheti a szervezetet.

Hasonlóképpen megkönnyíti a rokonszenvekapszolat a szervezet alkalmazkodását olyan külső igényekhez és követelményekhez is, mint amilyenek a szülők panaszai, észrevételei, vagy – falusi körülmények között – a helyi igazgatási és termelési szervek vezetőinek véleményei. (Ilyenkor a legnépszerűbb pedagógus, a legagilisabb társadalmi munkás kerülhet a szervezetben az első helyre, s ezáltal könnyebb az iskola számára a külső környezetnek való megfelelés.)

#### 4. Pedagógus- és diákmagatartások az iskolában (Konfliktuselemzés)

4.1. NÉHÁNY ALAPFOGALOM. Az iskolai szervezetben számos jellegzetes pozíció ismerhető fel. (Még inkább így van ez, ha az egész oktatásügyi szervezetet a maga komplexitásában nézzük.) Hogy csak néhány ilyen pozíciót soroljunk fel illusztrációképpen, megemlítsük a pedagóguson és az igazgatón túl az igazgatóhelyettes, a munkaközösségvezető, a szakfelügyelő, a tanügyi hivatalnok, a továbbképzésben – vagy kutatásban – dolgozó pozícióját, s természetesen a legkülönbélebb tanulói pozíciókat (ez utóbbiakra röviden még visszatérünk). Valamennyi iskolai pozícióhoz meghatározott „szerepek” társulnak. (Ezen a szociológiai-szociálpszichológiai szerepelmélet értelmében azoknak a magatartásoknak a rendszerét értjük az alábbiakban, amelyeket minden – pozíciót betöltő – személytől elvárnak a vele kapcsolatban álló partnerei.)

Az iskolai szervezet felépítésének komplex vizsgálatából e pozíciók egyik szerepkörének elemzése sem hiányozhat. Ebben a bevezetésben azonban e kérdéssel teljes terjedelemben nem tudunk foglalkozni. Ezért ehelyütt futólag teszünk említést azokról a kiterjedt kutatásokról, amelyek az iskolaigazgató pozíciójával, szerepeivel (szerepzavarairaival), s főként ún. „vezetői stílusával” foglalkoznak. Getzels



(1952) Weber tipológiáját eleveníti fel a vezetői tekintély különböző forrásairól (alkotmányos, hagyományos, karizmatikus). Úgy találja, hogy az ún. „alkotmányos” forrásból táplálkozó (hivatali, racionális) iskolavezetés a legeredményesebb, különösen az egyre növekvő iskolákban. Ezt a tipológiát továbbfejlesztve Guba és Bidwell (1957) nometikus (főként a szervezet érdekeit képviselő), ideografikus (főként személyes kapcsolatokra építő) és tranzakciós (e két szélsőséget egyeztető) vezetői típust különböztetnek meg. Az eddigiektől eltérően Halpin (1965) 150 válasz adatainak faktoranalízise alapján a vezetői stílusokat két szempontból elemzi. Az egyik a csoport összetartására törekvő (mindenkit meghallgat, mindenkiről gondoskodik, beosztottaival egyenrangúként bánik, mindenkihez barátságos), a másik a célkitűzéseket megvalósító (világos állásfoglalások, következetesség, pontos szerepelhatárolások, precíz teljesítménynormák) típus. A vizsgálat azt mutatta, hogy beosztottai rendszerint a „csoportmegtartó” típust becsülték többre; felettesei ezzel szemben a célratörő típust. (Mindez azután tovább visz az igazgatói pozíció szerepfeszültségeinek és konfliktusainak elemzése irányába.)

A továbbiakban két jellegzetes pozíciót választottunk ki, s ezeknek a szerepeivel kapcsolatos konfliktuslehetőségeket vázoljuk fel A konfliktuselemzéssel kapcsolatban L. Shipman (1970, 79–96). Az egyik a pedagógus, a másik a tanuló pozíciója és szerepei. Először azokat a jellegzetes szerepeket szeretnénk felsorolni, amelyek az iskolai szervezetben a pedagógus pozíciójához fűződnek. Három körülményt kell ezzel kapcsolatban megemlítenünk:

a) Ezeket a szerepeket a szervezet többi tagjai, a szervezet felettesei, valamint a szervezet társadalmi környezete „várja el” attól, „írja elő” annak, aki a pedagóguspályára lép és az iskolai szervezetben pozíciót foglal el.

b) A pályára lépő pedagógusnak, amikor a szervezetben pozíciót foglal el, a szervezet valamint a társadalmi környezet nyomására ezeket a szerepeket „végig kell játszania”, meg kell valósítania.

c) A szerepek azonban nem csupán egymás mellé rendelve léteznek; egyes szerepek megvalósítása feszültségbe kerülhet más szerepek megvalósításával (szerepfeszültség, szerepkonfliktus).

A következőkben nem hatolunk be vala-

mennyi iskolatípus viszonyai közé; ez további szociológiai kutatások feladata (Becker 1961; Bullock 1967; Corwin 1970; Davis 1957; Gardner, Gross 1965; Gordon 1957; Hargreaves 1967; Partridge 1966; Taylor 1963; Watson 1970). Ehelyett csupán azokat a pedagógusszerepeket válogatjuk ki, amelyek többé-kevésbé valamennyi pedagóguspozíciót jellemeznek.

#### 4.2. A PEDAGÓGUSSZEREPEK FESZÜLTSGEI ÉS FELOLDÁSUK.

a) A pedagóguspozícióval jellegzetesen együttjár a *nevelői szerep*. Ez a szerep a tanulókkal való csoportkapcsolatok alapján alakul ki; ezt valósítja meg a pedagógus egyéni vagy kollektív nevelési helyzetekben. A szerep lényege az, hogy a pedagógus az idősebb, a bölcsőbb, aki a gyermek vagy a gyerekek konfliktushelyzeteiben tanácsot tud adni, kiutat tud mutatni. (A nevelői szerep sokban rokon a szülőszereppel; különösen kisebb korcsoportokban nem egy vonását ebből meríti.)

b) A pedagóguspozícióval együttjáró másik jellegzetes szerep a *szakember szerepe*. Ezt a szerepet várják el – főként idősebb korosztályok – a tanítási óra alatt a pedagógustól; ez a szerep, amelyet a tantestület szakmai jellegű értekezletein a pedagógus megvalósít. A szerep lényege, hogy a pedagógust bizonyos sajátos képzésben részesítették, valamely tudományág specialistájává tették, e területen tehát többet tud, mint tanítványai és más irányú képzettséggel rendelkező kollégái. (Ez a szerep a tudós, a kutató szerepével rokon.)

c) A pedagóguspozícióval jellegzetesen együttjár azonban a *tisztviselői szerep* is. Ezt a szerepet valósítja meg a pedagógus például akkor, amikor – központi ismérvek alapján – tanítványai tudásszintjét felülbírálja. Ezt a szerepet valósítja meg akkor is, amikor az oktatásügyben előírt statisztikákat elkészíti, adminisztratív munkát végez. Ezt a szerepet várja el tőle sok esetben az ügyintézővel megbízott igazgatóhelyettes (néhánykor a felügyelők is).

Nem folytatjuk a pedagógusszerepek felsorolását. S így természetesen több – esetenként fontos – szerepet nem is említettünk meg itt (pl. a pedagógus társadalmi munkával kapcsolatos szerepkörét). Inkább csak a teljesség kedvéért jelezzük, hogy ezeket a szerepeket a pedagógus mint pedagógus – mint az iskolai szervezet tagja – valósítja meg. Az egyénnek, aki a pedagógus pozíciót betölti, természetesen más szerepei is vannak (pl. anya a



magánéletben). A pedagógusszerepeknek ez a rendszere beleilleszkedik az egyén társadalmi szerepeinek rendszerébe. Getzels és Guba (1955), illetve Bidwell (1965, 1006–1009) ezzel kapcsolatban hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok különböző csoportjai másként és másként rangsorolják szerepeiket. (A nők pl. inkább a nevelői szerepet, a férfiak viszont a szakember szerepet választották szívesebben.)

Ez a beilleszkedés azonban nem mindig harmonikus, mégpedig azért nem, mert bizonyos szerepek megvalósítása akadályozza mások megvalósítását, vagy egyenesen lehetetlenné is teszi (Wilson 1962). Parsons (1959) az osztályra – mint „szociális rendszerre” – jellemzőnek véli a következő alapvető pedagógusi dilemmákat („pattern variables”): személyes hangvétel vagy semlegesség; az egész személyt átfogó vagy csak az iskolai életre szóló kapcsolatot; a személyiségről alkotott kép vagy az objektív teljesítmények alapján bíráljon; az iskola érdekei, illetve csak a tanulók érdekei szerint cselekedjék stb. Banks (1971, 161) az egyik döntő feszültségócot abban fedezi fel, hogy a tisztviselő a hivatali felsőbbséghez lojális; a szakember viszont a szakmai minőséghez. Mindez összekapcsolódik Gouldner (1957) vizsgálódásával azokról a pedagógusokról, akik az iskolai szervezeten belüli, illetve kívüli viszonyítási csoportokhoz tartják magukat. (Ebben az összefüggésben sem világos azonban pl. az adott iskola iránti hűség és az intézmény eredményes voltának összefüggése.)

A nevelői és a tisztviselői szerep feszültsége jön létre akkor, amikor a rossz családi körülmények közt élő, nagy áldozattal dolgozó kislánynak kénytelen vagyok közepest – vagy annál rosszabbat – adni, mert a tudásszintje csupán ennyi. (Ha közepest adok, elveszem a kedvét és igazságtalan vagyok, mert nem honoráltam az erőfeszítéseit. Ha jobbat adok, akkor viszont őt is, magamat is becsapom, mert nem vettem figyelembe a tényleges tudásszintjét.)

A szaktanár és a tisztviselő szerepe kerül egymással feszültségbe a „tanítsak vagy rendet tartsak” dilemmában. A dilemma forrása az, hogy a szaktanár a szaktárgya iránti szeretetből jött az iskolába; a tanítványai azonban jó részt csak azért, mert kötelező volt nekik. A szaktanár többet szeretne megtanítani a legjobbaknak; mint a közoktatás „tisztviselője” azonban fegyelmet kell tartania s mindenki-vel foglalkoznia kell legalább a tantervi minimum eléréséig.

Nem ritka a nevelői szerep és a szakember szerep feszültsége sem. A pedagógusok élet- és munkakörülményeit kutató budapesti vizsgálatban többek között különféle tevékenységeket rangsoroltattak a megkérdezettekkel aszerint, mennyire szívesen vagy nem szívesen végzik őket. Az eredmény az volt, hogy a pedagógusok nagy része elsősorban tanítani szeret; azok a tevékenységet viszont, amelyek tipikusan a nevelői szerepkörbe tartoznak (mozgalmi vezetőség, kirándulás, kötetlen foglalkozás, az osztályfőnöki munka jó része stb.) a rangskála legaljára csúsztak (Várhegyi 1972.)

Miképpen hangsúlyozza ki – az adott feltételek között – a pedagógusszerepek feszültségeit vagy esetleg konfliktusait a pedagógus? Szerepeinek különböző mérvű megvalósításával (Prethus 1958.).

A pedagógus az egyik jellegzetes szerepével teljesen azonosulva ennek kedvéért többi szerepét is megvalósítja – rendszerint addig, ameddig nem kerül konfliktusba a kiválasztott szereppel. Például azonosul a szakmai szereppel; de azonosulhat a pedagógus nevelői szerepével is (igazgató, igazgatóhelyettes). A kedvvel, jól megválasztott szerepért túlteszi magát a feszültségeken (s túlteszik magukat azok is, akik a többi szerepeket várják el tőle).

A szerepmegvalósítások másik lehetséges formáját a szereppel való részleges azonosulásnak nevezhetjük. Ahhoz, hogy a szerepek közt objektíve fennálló feszültségeket szubjektíve elkerülhesse, a tanár minden pedagógusszerepet „végigjátszik” – addig a pontig, ameddig nem kerülnek konfliktusba egymással.

A szerepekkel való „passzív azonosulás” – azaz a közömbösség – egy fokozata a részleges azonosulásnak; amikor ti. a pedagóguspozícióval járó szerepek, valamint a magánéletben elvárt más szerepek közötti feszültséget igyekszünk kiküszöbölni azáltal, hogy a pedagógusszerepekkel nem azonosulunk, irántuk közömbösek maradunk. Végletes formában ez úgy is jelentkezhet, mint a pedagógusszerepekkel szembeni ellenséges viszony. Ez pedig közvetlenül megelőzi a pozíció elhagyását. (Esetleg csak az adott iskolai szervezeten belül megyünk át egy másikba; esetleg mindenféle pedagóguspozícióval szakítunk.)

Ezek a végletek azonban ritkák. A pedagógus szerepfeszültségek feloldásának kíváncsú és legrangosabb útja: a teljes szerepazonosulás.



4. 3. TANULÓSZEREPEK. A „tanulótársadalom” még az iskolán belül is többféle szervezetben helyezkedik el; azaz egyetlen gyermek többféle pozíciót is betölthet. Ez a körülmény azt jelenti, hogy számos szerepet kell megvalósítania. Csupán mutatóban egy iskolásgyermek szerepei közül néhány: tanulószerepek, mozgalmi szerepek, kollégista szerepek.

Szűkebb értelemben a didaktika sajátos érdeklődési területét alkotja, szervezetelméleti összefüggésben azonban talán helyénvaló itt megemlékezni azokról a kutatásokról, amelyek az oktatómunka különféle szervezési formáit s azok nem tervezett (sőt esetleg nem kívánatos) hatásait tárják fel. Ekström (1959) az ún. homogenizálás (azonos eredményességű csoportokba osztás hatékonyságát vizsgálta a tanulmányi teljesítményre s más magatartási mutatókra pozitív eredménnyel. Goodlad és Anderson nevezetes könyve az évfolyam nélküli iskoláról egész fejezeten át részletesen taglalja az ebben a szervezeti formában elérhető nevelési eredményeket (Goodlad, Anderson 1963, 142–169). Yates (1966) átfogó munkájában figyelemztetve az eddigi kutatási eljárások pontatlanságára, további megközelítési lehetőségekre hívja fel a figyelmet (többek között éppen a pedagógus- és a tanulómagatartások viszonylatában). Az angol Lunun (1970) arra mutat rá, hogy a képességek szerinti csoportosítás is eredményesebb annál, mint amikor ebből a szempontból nem homogenizált gyerekeket olyan pedagógusok oktatnak-nevelnek, akik a maguk részéről meg vannak győződve a streaming-rendszer előnyéről. (A streamingen túl a tanítás-tanulás formális szervezeti formái közé soroljuk az évfolyamok szerinti csoportosítást, a vegyes megoldásokat – bizonyos tárgyakból képesség szerint, más tárgyakból ismét együtt –, valamint a tagozatos osztályok szervezeti formáját. Banks 1971, 171–182.)

Még bonyolultabbá válik a kép, ha mindehhez hozzászámítjuk azt is, hogy a gyermek – akárcsak a felnőtt – nemcsak az iskolai szervezetben, valamint az ezzel kapcsolatos más szervezetekben foglal el pozíciókat és tölt be szerepeket, hanem az iskolán kívüli életben is. (Gyermekszerp, testvérszerepek, rokonszerepek stb.) Baltzell – 1958. 293–296 – például philadelphiai főiskolások esetén ábrázolja, hogyan alakítanak ki jól körülírható csoportokat a hallgatók között az intézmény vonzáskörzetében működő egyéb szervezetek. Ezért a

gyermek szereprendszerét a maga teljes bonyolultságában éppúgy nem tárgyalhatjuk, mint ahogyan erre a pedagógus esetében sem vállalkozhattunk. Az alábbiakban csupán a tanuló pozíciójához fűződő szerepek néhány feszültségére vagy konfliktusára mutatunk rá.

a) Az egyik – jól ismert – szerepfeszültség abból adódik, hogy a gyermek egyszerre valósítja meg az osztályban a különböző tárgyak tanulójának szerepeit. Ez különösen az elméleti és a gyakorlati, az elméleti és a készségtárgyak tanulójának szerepei között okozhat konfliktusokat.

b) Egy másik szerepfeszültség abból adódik, hogy a gyermek egyszerre valósítja meg a tanuló és a barát szerepét az osztályban. A tanuló – a jó tanuló – szerepelőírása azt követeli, hogy alkalmazkodjék a pedagógus követelményeihez, és könnyítse meg a munkáját (pl. az értékelést, tudásszint-vizsgálatot). A barát, bajtárs szerepe viszont azt írja elő, hogy segítsen a bajbajutottakon. (Nyilvánvaló: ahhoz, hogy a gyermek mindkét szerepét egyidejűleg „eljátszhasa”, csaláshoz kell folyamodnia.)

c) Konfliktust okozhatnak azok a szerepváltozások is, amelyek részben a formális, részben a nem formális csoportokban elfoglalt pozíciókból adódnak. Így például a barát szerepe szolidaritást ír elő a másik félel; a leckeifelelősi pozíció viszont a pontos adminisztratív dolgozó szerepének begyakorlására való. (A feszültség abból adódhat, ha pl. a jó barátoknak nincs meg a házi feladata.)

Mindehhez hozzá kell tennünk, hogy ezek a konfliktushelyzetek objektíve adódtak (Lambert és mtsai 1970, 21). Más kérdés, hogy a gyermekek – gyakorlatuknak, társadalmi tapasztalataiknak, fizikai és idegi készenlétüknek birtokában – miként viselik el őket. E szerepmegvalósítások sikeres volta bizonyos értelemben mércéje lehet az egész iskolai munkának; ha ti. ennek egyik feladatát abban látjuk, hogy a tanulókat az intézmény a saját célkitűzéseikhez adaptálja (Lambert és mtsai 1970, 22–23).

Megjegyezzük továbbá azt is, hogy a pedagógiai tevékenység esetenként egyenesen elő is készíti, elmélyítheti ezeket a konfliktusokat. Ha pl. az osztályfőnök (egyébként természetesen igen helyesen) nagy súlyt helyez az osztályközösség kialakítására – vagyis a nem formális kapcsolatok kiépülésére az osztály formális szervezetén belül –, akkor ezzel a tevékenységével súlyosabbá teheti az imént jelzett konf-



liktusokat a formális és a nem formális pozíciókat egyszerre betöltők esetében. Ez az el-  
lentmondás ismét olyan típusú, amelyet a pe-  
dagógusnak nagy tapintattal kell enyhítenie.

## 5. Az iskola irányítása (Szervezésméleti elemzés)

5. 1. ALAPKÉRDÉSEK. Alkalmazható-e a gyakorlatban a szervezetelméleti megközelítés? S ha igen, hogyan? Amikor erre a kérdésre kísérlünk meg választ adni, nem azokra a pszicho- és szociotechnikákra gondolunk, amelyek a vezető munkáját könnyebbé és eredményesebbé tehetik. Ehelyett az iskolával kapcsolatos irányítómunka alapkérdéseit vizsgáljuk. E tekintetben ma két véglettel találkozhatunk. Az egyik álláspont szerint az iskola szervezése és irányítása hatékonyabbá és eredményesebbé tehető azáltal, ha *racionalizáljuk az iskola szervezeti felépítését*; azaz ésszerűbbé és célravezetőbbé tesszük, átszervezzük az iskola ún. formális struktúráját. A vezetéstudomány iskolai alkalmazása hazánkban ma jórészt ezt az álláspontot képviseli (Kiss 1970). Ez az álláspont az iskolai szervezet ún. strukturális elemzésének megközelítéséből nőtt ki; ennek a szemléletnek a gyakorlati alkalmazása.

A másik álláspont szerint az iskolát a kényszerűség vitte rá a fokozatosan mind racionálisabb, mind hierarchikusabb szerveződésre (tömegméretű oktatás, az ismeretanyag robbanásszerű megnövekedése, a megfelelően képzett pedagógusok hiánya stb.). Ez a fejlődés az iskola bürokratizálásával fenyegethet, s megállítani csak a szervezeti vonások *radikális feloldásával*, eltüntetésével lehet. (E nézet anarchista képviselője Illich, 1970.)

Mindkét álláspont végletes; eredeti formájában egyik sem fogadható el. Ideális bizonyára az lenne, ha az iskolában szerveződő egyének – diákok és tanítók – közösséget alkotnának (azaz olyan csoportot, amely a résztvevők egész személyiségét igénybe veszi és önkéntes jellegű, mint minden elsődleges csoport – ugyanakkor azonban tagjainak együttműködését egy közös cél érdekében koordinálja, mint más munkaszervezetek. Gross, Herriot 1965). Ez a szocialista iskolának olyan eszménye – Makarenko fogalmazta meg a legvilágosabban –, amely felé törekednünk kell. Ugyanakkor azonban számot kell vetnünk jelenlegi körülményeink realitásával is. E feltételek között arra kell törekednünk, hogy *mindig*

a *céljainknak megfelelő szervezés eszközeit* vegyük igénybe. Az alábbiakban a szervezés optimális mennyiségének kérdésével foglalkozunk behatóbban.

5. 2. AZ ISKOLASZERVEZÉS ALAPTÍPUSAI. Mindenekelőtt az iskolaszervezés „ideáltípusairól” beszélünk; azaz az elméletileg lehetséges szervezési alaptípusokról a maguk végletességében. (Nem állítjuk természetesen, hogy ezek az alaptípusok tisztán is előfordulnának; több-kevesebb keveredéssel jelentkeznek csupán.) Két alaptípust különböztethetünk meg: a „zárt” és a „nyitott” iskolát.

a) „Zártnak” nevezzük az intézményszervezést akkor, ha megkísérli *maximálisan kiküszöbölni a környezeti befolyásokat*, amelyek a szervezet formális struktúrájának működését megzavarhatnák. Az ilyen intézmény a résztvevők személyiségére (közösségi és magánéletére is) a lehető legteljesebb igényt tart. Ennek érdekében az ún. „deszocializáció” folyamata az intézménybe bekerülve gyors és következetes (vö. a „robbantás” makarenkói módszerét). A szervezet felépítése – ennek valamennyi következményével: információáramlás, a döntések útja, érdekviszonyok stb. – manifeszt módon jelentkezik, esetleg külső, kézzelfogható jelei is vannak (Seeman 1960). Az ilyen típusú szervezetek egy közös cél szolgáltatába állíthatók, egybekapcsolhatók és tömegméretekben is hatékonyan irányíthatók.

b) „Nyitottnak” nevezzük az intézményszervezést akkor, ha *maximálisan engedni próbál környezetének befolyásának*. Az ilyen intézmény nem tart igényt a résztvevők teljes személyiségére; tőlük csupán azoknak a szerepeknek a megvalósítását várja el, amelyek pozíciójuk betöltésével együttjárnak. Ennek következtében az ilyen szervezésű intézmény csak egy az egyént befolyásoló többi csoport és szervezet között, s arra törekszik, hogy megfelelőképp helyet találjon az egyénre számot tartó, őt igénybe vevő, rá hatást gyakorló tényezők együttesében. Ez azzal is együttjár, hogy a szervezet tagjainak – pedagógusoknak és tanulóknak – formális kapcsolatrendszerét szabadabban át- meg átszövi az ún. informális viszonyrendszer, amely a szervezeten kívüli környezet normáit, értékeit, magatartásmintáit stb. közvetíti befelé, a szervezetbe. A szervezetben létrejött munkamegosztás, illetve a belőle következő alá- és fölérendeltség nem annyira manifeszt módon, mint inkább rejtve, látenszen ér-



vényesül. Hozzáteesszük: az ilyen szervezetek szervesen illeszkednek közvetlen gazdasági-társadalmi környezetükbe; s tulajdonképp nem mások, mint a helyi célok megvalósítói, a helyi normák, értékek, magatartásminták – módosított formában történő – közvetítői, továbbfejlesztői.

**5. 3. OKTATÓ-NEVELŐ CÉLJAINK ÉS A SZERVEZETI ALAPTÍPUSOK.** Többé-kevésbé hasonlóan szokták szembeállítani a fenti alaptípusokat az iskola szervezetelméleti megközelítésével foglalkozó elemzések (Etzioni 1957; Clark 1960; Halpin, Croft 1963; Barker és mtsai 1963; Barker, Crump 1963). De hangsúlyozni szeretnénk, hogy a két alaptípus megítélése nem történhet valamiféle elvont-morális alapon. Mindig az oktatásügy konkrét működési feltételei, illetve elérni kívánt céljai szabják meg, hogy melyik alaptípus variációi jók vagy rosszak.

a) *Ha a szervezet megvalósítani kívánt céljaitól zömében „idegen” környezetben működik, akkor a „zárt” iskola hatékonyabb.* A zárt-ság ez esetben azzal a következménnyel jár, hogy a szervezet struktúrájától és funkciójától idegennek ítélt környezeti hatásokat ki lehet szűrni, minimálisra csökkenteni. Ez számos neveléstörténeti példával illusztrálható. A „zárt” intézménytípusok – mint amilyenek a középkori szerzetesi iskolák, az új- és legújabbkori történet különféle ún. „tehetségmentő” kollégiumai vagy akár Makarenko telepei voltak – céljukat azért valósíthatták meg (többé-kevésbé sikeresen), mert tagjaikat „kiemelték” korábbi környezetükből, és új értékekkel, normákkal, magatartásmintákkal ismertették meg őket. (A szervezeti zárt-ság a magyarázata többek között annak is, hogy a középkori feudális társadalmakban az egyház és a katonaság bizonyos mértékig másfajta alá- és fölérendeltséget valósíthatott meg, mint az őt körülvevő társadalom, s így a társadalmi mobilitás egyfajta csatornájává válhatott.)

A szervezeti „zárt-ságnak” az iskolák esetében sajátos velejárója van. Mivel a „zárt” szervezetekben zavartalanabban érvényesülhet a szervezeti munkamegosztásból kialakult alá- és fölérendeltség, ez azt is jelenti, hogy központilag tömegméretekben is hatékonyabban irányítható, befolyásolható – még akkor is, ha a rendelkezésre álló munkaerő esetleg alacsonyabb képzettségű. Mindez az ún. fejlődő országok körülményeinek fokozottan megfelel. Hiszen az alsófokú iskolák sokszor teljesen

írástudatlan környezetben működnek (céljuk sem több bizonyos kulturális alapkészségek nyújtásánál), méghozzá tömegméretekben és sokszor képesítetlen pedagógusokkal. Könnyen belátható, hogy olyan gazdasági adottságok és társadalmi-történeti feltételek között csak a „zárt” iskolák hálózata valósíthatja meg az oktatási rendszer célkitűzéseit.

b) *Ha viszont a szervezet olyan környezetben működik, amely a céljaival zömében azonosul, akkor a „nyitott” szervezésű iskola végez eredményesebb munkát.* Hiszen itt nem kiemelni kell a gyerekeket a környezetből, hanem épp ellenkezőleg; beilleszteni, az életre nevelni. Ez pedig eredményesen csak akkor történhet, ha az iskola nem helyettesíti a környezeti ráhatásokat, hanem koordinálja őket a magatartásformálás érdekében. Ebben a mechanizmusban közrejátszik az a körülmény, hogy az iskolai munkamegosztásból következő alá- és fölérendeltséget sok esetben lefedezik az informális kapcsolatok, amelyek a környezeti hatásokat közvetítik. „Élet lengi be az iskolát” – azaz az iskola sok esetben nem más, mint gyakorlóterepe olyan feladatok megoldásának, amelyekkel nap mint nap fog majd találkozni a gyermek.

Ilyesfajta oktatásszervezési formával a neveléstörténet során főként a szakoktatásban találkozhattunk és találkozhatunk ma is. Iskola-rendszerű szakoktatásra elsősorban az iparosodó országokban van szükség, ahol extenzív az iparfejlesztés, sok munkáskészre van szükség, s a tanulókat zömében mezőgazdasági hagyományú környezetből kell kiemelni: munkássá nevelni. Nagy és kiterjedt ipari hagyományokkal rendelkező körzetekben ezzel szemben a képzés közvetlenül a termelési folyamathoz kapcsolódva történik; hiszen itt nincs másra szükség, mint közvetlen beillesztésre az új technológiába. A századfordulón kibontakozó reformpedagógiai mozgalmak iskolaszervezési kísérleteikben szintén a „nyitott” iskola típusát kívánták megvalósítani. Az iskolák művelődési központtá fejlesztése („community school”, „community center”) ma is ebbe az irányba mutató kísérletezés (Havighurst, Neugarten 1964, 303–321).

c) *A szervezeti és környezeti célok (illetve kultúra) dialektikáját figyelembe nem vevő szervezés azonban rontja az iskola hatékonyságát.* Ha az iskolát szervezeti szempontból „nyitottá” tesszük egy olyan környezetben, amely az is-



kola által elérendő céloktól zömében távol van, akkor az a veszély fenyeget, hogy az iskola csak igen rossz hatásfokkal tudja – ha tudja egyáltalán – megközelíteni céljait (Andersen 1968). Megítélésünk szerint ez a helyzet pl. a kis települések iskolái esetében. Ezek magukban hordozzák a „community center” fő jellemvonásait; csakhogy az a környezet, amelybe ilyenformán beilleszkednek – ahol „életre nevelnek” –, a maga egészében már változásra érett és változása folyamatban van. (Ez látszik e kis iskolák egyik legsúlyosabb szervezeti dilemmájának.)

Ha az iskolát „nyitottá” szervezzük át egy kulturális normáit, értékeit tekintve heterogén környezetben (végső soron tehát társadalmilag erősen rétegezett iskolakörzetben), akkor az iskola nem annyira tompítani fogja a gyerekek közti induló különbségeket, mint inkább felnagyítva adja tovább őket. Ez az eset, amelyet a hatvanas évek végének hazai szociológiája gyakorta kommentált úgy, hogy minden iskolai újításból többet profitálnak a „magasabb” társadalmi rétegekbe-csoportokba tartozó gyerekek, mint a lemaradók.

Az előbbi két esetben kézenfekvő a javaslat: ilyen környezetben az iskolai szervezet „zártágát” tanácsos fokozni (a központi sztereotip hangszírozásával, a felszereltség-ellátottság központi fejlesztésével, illetve a sajátos iskolai hagyományok élesztésével, ébrentartásával stb.). De mi történik az ellenkező esetben: akkor, ha az iskola „zárt” marad, miközben környezete már megközelítőleg vele azonos célokat és értékeket hordoz? Ilyen helyzet gyakran alakulhat ki (voltaképp jóval gyakrabban, mint az előző), mert bizonyos szervezési formák mintegy „önálló életre” kelhetnek azon túl is, hogy funkciójukat betöltötték, életképességük lejárt. (Az iskolai konzervatizmus okait sokan abban keresik, hogy a tananyag jelentékeny része az ún. kulturális hagyományt örökíti át a következő nemzedékre. Mi ezzel szemben kiemeljük azt a másik okot, hogy a mai iskolai szervezetben konzerválódik és továbbél a korábbi korszakok „zárt” szervezési formájának számos vonása.) De a továbbélésnek csak egyik oka a minden szervezetre jellemző önfenntartási tendencia. A fő okot abban látjuk, hogy bár szocialista társadalmunkban a rétegek közti egykori szakadékok viharos gyorsasággal eltűnőben vannak, a közoktatás tömeges méretűvé válása megköveteli az

iskolák bizonyos központosított irányítását. A tömegmérétek és az irányítás racionalizálása viszont a tanügyigazgatás hivatali jellegű szervezését igényli az iskolai munkában is, ahol pedig – az oktató-nevelő munkából, illetve egy-egy iskola közvetlen társadalmi környezetéből (pl. homogén lakótelepi beiskolázási körzet) következőleg – a „nyitott” szervezési forma bizonyára hatékonyabb lehetne. Úgy gondoljuk, hogy e törvényszerűség tapasztalati vizsgálata közelebb segíthetné az optimalizáláshoz az iskolaszervezés és az oktatásügy irányításának mai problémáit.

Befejezésül hangsúlyozni szeretnénk, hogy vázlatunkat értelmezési keretül szántuk a később megindítandó iskolakutatásokhoz. Ezen két dolgot értünk. Egyrészt azt, hogy nem hivatkoztunk empirikus anyagokra; s nem is igen hivatkozhattunk volna, hiszen ezek még alig, vagy egyáltalán nem állnak rendelkezésünkre hazai körülményeink között. Ezért ehelyütt is hangsúlyozni kívánjuk, hogy az elmondottak radikálisan módosulhatnak – helyenként talán teljesen meg is változhatnak – aszerint, hogy a konkrét vizsgálatok milyen összefüggéseket hoznak majd felszínre az iskolai szervezetekkel kapcsolatosan. Mindez azt is jelenti természetesen, hogy értelmezési keretünk csupán első lépés egy megkezdett úton, amelyen a továbbiakban a szükséges empirikus vizsgálatoknak kell majd következniük.

Ebben az összefüggésben értelmezési keretünket másfelől nem is tekintjük korántsem teljesnek. Számottevő összefüggéseket nem vagy csak érintőlegesen emeltünk ki; olyanokat, amelyek részben szakmai közhelyeknek számítanának, részben többszörösen is megfogalmazott kérdések már. Más szóval arra igyekeztünk, hogy az újszerű, új összefüggésben bemutatható kérdésekre koncentráljunk, esetleg pusztán csak utalva a kapcsolódó problémákra. Ez magyarázza olyan kérdéscsoportok pusztá említését vagy elnagyolt elemzését, mint amilyen pl. a szervezet külső és belső céljai közti összefüggés-sorozat, mint amilyen a tanulókörösség helyzete a közoktatási intézmények szervezetében – s hosszan sorolhatnánk még a hasonló kérdéseket. Mindezeknek a részletesebb tárgyalására valóban akkor kell kitérnünk, ha az új, empirikus adatok birtokában az iskolai szervezetről mondottakat esetleges revízió alá vehetjük.



Alábbi jegyzetünk nem törekszik teljességre. Olyan — főként pedagógiai és szociológiai jellegű — munkákat válogattunk, amelyek a további iskolakutatás szempontjából is fontosaknak tűnnek.

- Ádám György (szerk.) (1960): *Üzemszociológia*. Közgazdasági, Bp.
- Adams, R. N.—Preiss, J. J. (ed.) (1960): *Human Organization Research*. London: Dorsey
- Albrow, (1970): *Bureaucracy*. London: Pall Mall Press
- Baltzell, E. D.: (1958) *Philadelphia Gentlemen*. Glencoe: Free Press
- Banks, O. (1970): *Sociology of Education*. London: Routledge, Kegan Paul
- Barker, R. C. és mtsai (1962): *Big School-Small School (Report)* Kansas: University Press
- Barker, R. G.—Crump, P. V. (1963): *Big School, Small School*. Palo Alto: Stanford University Press
- Baron, G.—Taylor, W. (1969): *Educational Administration and the Social Sciences*. Athlone: University Press
- Barton, A. H. (1961): „Organizational measurement and its bearing on the study of college environments”. *Etzioni* 1969, 259—290.
- Becker, H. S. (1953): „The teacher in the authority system of the public school”. *Journal of Educational Sociology* XXVII, 128—141.
- Becker, H. S. (1961): *The Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press
- Bennes, W. G. (1966): *Changing Organizations*. New York: McGraw-Hill
- Biddle, B. J. (1961): *The Present Status of Role Theory*. Missouri: University Press
- Bidwell, Ch. (1965): „The school as a formal organization”. *March* 1965, 125—142.
- Blau, P. M. (1956): *Bureaucracy in Modern Society*. London: Random House
- Blau, P.—Scott, W. R. (1962): *Formal Organizations*. San Francisco: Chandler
- Blyth, W. A. L. (1965): *English Primary Education: A sociological description* I—II. London: Routledge, Kegan Paul
- Bozsik Valéria (1972): *Emberszabású szervezet*. Bp.: MTA Szervezéstudományi Bizottság
- Brookover, W. B. (1955): *A Sociology of Education*. New York: American Book Company
- Brown, D. (1967): *Innovations in the Structure of Education*. Baltimore: Johns Hopkins University
- Bullock, R. (1967): „The coeducational boarding schools”. *Where* XXXIII, 9—13.
- Buzás László (1968): „Az új iskola” pedagógiája. Bp.: Tankönyvkiadó

- Castles, F. G.—Murray, D. I.—Potter, D. C. (1971): *Decisions, Organizations and Society*. Harmondsworth: Penguin Books
- Chmaj, L. (1969): *Utak és tév-utak a XX. század pedagógiájában*. Bp.: Gondolat
- Clark, B. R. (1960): *The Open Door College*. New York: McGraw-Hill
- Coleman, J. S. (1969): „Research chronicle: studying high schools”. *Etzioni* 1969, 248—259.
- Corwin, R. G. (1967): „Education and the sociology of complex organizations”. *Hanson, Gerst* 1967, 123—145.
- Corwin, R. G. (1970): *Militant Professionalism: A Study of Organizational Conflict in High Schools*. New York: Appleton Century Crofts
- Corwin, R. G. (1971): „Organizational structure and educational innovation”. *International Review of Education* XVIII, 85—94.
- Craig, H. (1960): „The teacher's function”. *Journal of Educational Sociology* XXXIV, 125—140.
- Dahlke, H. O. (1958): *Values in V Culture and Classroom*. New York: Harper, Row
- Davies, J. A. M. (1957): „Secondary schools as communities”. *Harvard Educational Review* IX, 179—189.
- Dieckmann, J. (1970): *Pedagogische Soziologie*. Heidelberg: Quelle, Meyer
- Ekstrom, R. E. (1958): *Experimental Studies of Homogeneous Grouping*. Princeton: Educational Testing Service
- Etzioni, A. (1961): *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press
- Etzioni, A. (ed.) (1969): *Readings on Modern Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Etzioni, A. (ed.) (1970): *A Sociological Reader on Complex Organizations*. London — New York: Holt, Reinhart, Winston
- Fichter, J. H. (1958): *Parochial School*. Notre Dame: University of Notre Dame
- Firth, R. (1971): *Elements of Social Organization*. London: Tavistock
- Flond, J. (1962): „The sociology of education”. *Walford* 1962, 125—140.
- Gardner, D. E. M.—Gross, J. E. (1965): *The Role of the Teacher in the Infant and Nersery School*. New York: Pergamon Press
- Getzels, J. W. (1952): „A psycho-sociological framework for the study of educational institutions”. *Harvard Educational Review* XXII, 125—140.
- Getzels, J. W.—Guba, E. G. (1954): „Roole, role conflict and effectiveness: an empirical study”. *American Sociological Review* XIX, 164—175.



- Getzels, J. W.—Guba, E. G. (1955): „The structure of roles and role conflicts in the teaching situation”. *Journal of Educational Sociology* XXIX, 125—135.
- Goodlad, J. I.—Anderson, R. H. (1963): *The Nongraded Elementary Schools*. New York: Harcourt, Brace, World
- Gordon, C. W. (1957): *The Social System of the High School*. Glencoe: Free Press
- Gouldner, A. W. (1957): „Cosmopolitans and locals: towards an analysis of latent social roles”. *Administrative Science Quarterly* XI, 125—141.
- Gouldner, A. W. (1969): „Organizational analysis”. *Merton és mtsai* 1959, 400—428.
- Gross, N. (1959): „The sociology of education”. *Merton és mtsai* 1959, 128—152.
- Gross, N.—Mason, W. S.—McEachern, A. W. (1958): *Explorations in Role Analysis*. New York: Wiley
- Gross, N.—Herriot, R. C. (1965): *Staff Leadership in Public Schools*. New York: Wiley
- Gross, N.—McEachern, A. W.—Mason, W. S. (1973): „A szerepkonfliktus és feloldása”. *Hunyady* 1973: 329—345.
- Guba, E. G.—Bidwell, C. E. (1957): *Administrative Relationships*. Chicago: University Press
- Halsey, A. H.—Fbud, J.—Anderson, C. A. (eds.) (1968): *Education, Economy and Society*. New York: Free Press
- Hanson, D.—Gerst, J. (ed.) (1967): *On Education: Sociological Perspectives*. New York: Wiley
- Hargreaves, D. H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge, Kegan Paul
- Haveman, E.—West, P. S. (1952): *They Went to College*. New York: Harper, Row
- Havighurst, R. J. (1966): *Education in Metropolitan Areas*. Boston: Allyn, Bacon
- Havighurst, R. J.—Jansen, A. J. (1967): „Community Research”. *Current Sociology* XV, No. 2.
- Havighurst, R. J.—Neugarten, B. L. (1964): *Society and Education*. Boston: Allyn, Bacon
- Hertzler, J. O. (1961): *American Social Institutions*. Boston: Allyn, Bacon
- Hopper, E. (ed.) (1971): *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson
- Hoyle, E. (1965): „Organizational analysis in the field of education”. *Educational Research* VII, 97—114.
- Hunyady György (szerk.) (1973): *Szociálpszichológia*. Bp.: Gondolat
- Illich, I. D. (1970): *Deschooling Society*. London: Calder, Boyars
- Kacsalina, L. N. (1970): *Organizacija rabotii apparata ucsrezsdenija*. Moszkva: Ekonomika
- Katz, F. E. (1964): „The school as a complex social organization”. *Harvard Educational Review* XXXIV, 428—455.
- Kempner, Th. (ed.) (1971): *A Handbook of Management*. London: Weidenfeld, Nicolson
- Kiss Gyula (szerk.) (1970): *Iskolavezetés I—III*. Bp.: Magyar Pedagógiai Társaság
- Kozma Tamás: (1972): „Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény”. *Pedagógiai Szemle* XXII, 481—491
- Kozma Tamás (1972): „Reformpedagógia”. (Földes Éva, Zibolen Endre szerk.: *Egyetemes neveléstörténet*. Bp.: Tankönyvkiadó, előkészületben)
- Kozma Tamás: (1973): „Az iskolai szervezet emberi tényezői”. *Pedagógiai Szemle* XXXIII: No. 7—8
- Kulcsár Kálmán (1966): *A szervezet mint társadalmi alakulat*. Bp.: MTA Szervezéstudományi Bizottság
- Lambert, R.—Millham, S. —Bullock, R. (1970): *Manual to the Sociology of the School*. London: Weidenfeld, Nicolson
- Lazarsfeld, P. F.—Thielens, W. (1958): *The Academic Mind*. Glencoe: Free Press
- Litwak, E.—Meyer, H. J. (1965): *School-community and linkage theories of bureaucratic and family organizations*. Ann Arbor: University of Michigan
- Longenecker, J. G. (1964): *Principles of Management and Organizational Behavior*. Columbus: Merril Books
- Lundberg, G. A. (ed.) (1968): *Sociology*. New York: Harper, Row
- Lunn, J. C. B. (1970): *Streaming in the Primary School*. London: NFER
- March, J. G. (ed.) (1965): *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally
- March, J. G.—Simon, H. A. (1958): *Organizations*. New York: Wiley
- Marklund, S. (1969): „School organization, school location, and student achievement”. *International Review of Education* XV, 295—318
- Mayhew, L. B.—Dressel, P. C. (1954): *General Education: Explorations in Evaluation*. Washington: ACE
- Mayntz, R. (1964): „The study of organizations: A trend report and bibliography”. *Current Sociology* XIII, No. 3.
- Mayntz, R. (1969): *Soziologie der Organization*. Hamburg: Rowohlt
- Mayntz, R. (1969): „Az üzemi informális szervezete és annak elemei”. *Ádám* 1969, 91—127
- Merton, R. K.—Broow, L.—Cottrell, L. S. (eds.) (1959): *Sociology Today*. New York: Basic Books
- Miles, M. B. (ed.) (1964): *Innovations of Education*. New York: Columbia University
- Musgrave, P. W. (1968): *The School as an Organization*. New York: Macmillan
- Musgrave, F.—Taylor, P. H. (1969): *Society and the Teacher's Role*. London: Routledge, Kegan Paul
- Novikov, N. V. (1972): „Probleme der Leitung und Organisation in der bürgerlichen Soziologie”. *Sowjetwissenschaft* VIII, 825—834
- Parsons, T. (1959): „The school class as a social system”. *Halsey és mtsai* 1968, 434—455
- Partridge, J. (1966): *Life in a Secondary Modern School*. London: Gollancz
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Bp.: Tankönyvkiadó
- Pataki Ferenc (1967): „A szovjet pedagógia első műhelyei”. *Pedagógiai Szemle* XVI, 988—999
- Presthurs, R. V. (1958): „Towards a theory of organizational behaviour”. *Administrative Science Quarterly*, III, 124—140
- Pugh, D. S. (ed.) (1971): *Organization Theory*. Harmondsworth: Penguin Books
- Pugh, D. S.—Hickson, D. J.—Hinings, C. R. (eds.) (1971): *Writers on Organizations*. Harmondsworth: Penguin
- Riesman, D. (1958): *Constraint and Variety in American Education*. New York: Doubleday



- Rodehaver, M. W.—Axtell, W. B.—Gross, R. E. (1957): *The Sociology of the School*. New York: Crowell
- Ross, D. (ed.) (1958): *Administration for Adeptability*. New York: Columbia University
- Seeman, M. (1960): *Social States and Leadership: The case of the school executive*. Columbus: Ohio State University
- Shipman, M. D. (1970): *The Sociology of the School*. London: Longman
- Silverman, D. (1970): *Theory of Organizations*. London: Heineman
- Swift, D. F. (1970): *Basic Readings in the Sociology of Education*. Longond: Routledge, Kegan Paul
- Szentpéteri István (1972): „Elton Mayo és a szervezés human relations-i irányzata”. *Szociológia* I., 75—100
- Tannenbaum, A. S. (1969): „A munkaszervezet szociálpszichológiája”. *Ádám* 1969, 143—190
- Taylor, W. (1963): *The Secondary Modern School*. London: Faber, Faber
- Terrien, F. W.—Mills, D. L. (1955): „The effect of changing size upon the internal structure of organization”. *American Sociological Review* XX., 11—13
- Umans, S. (1972): *The Management of Education*. London: Pitman
- Várhegyi György (1972): „Mit és mennyit dolgoznak a pedagógusok? *Valóság* XVI, 80—90
- Waller, W. (1932): *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley
- Watson, L. E. (1970): „Office and expertise in the secondary school”. *Swift* 1970, 136—149
- Weber, M. (1969): *Gazdaság és társadalom*. Bp.: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Welford, T. D. (ed.) (1962): *Society: Problems and Methods of Study*. London: Routledge, Kegan Paul
- Westwood, L. J. (1966): „The role of the teacher”. *Educational Research* IX, 21—37; X, 122—134
- Wilson, B. R. (1962): „The teacher's role: a sociological analysis”. *British Journal of Sociology*. XIII, 15—32
- Wilson, N. H. (1960): „Grouping in American schools: a survey of research and current practices”. *International Review of Education* VI, 456—467
- Yates, A. (1966): *Grouping in Education*. New York: Wiley



A téma vizsgálata szorosan összefügg az iskolarendszer egészének problematikájával. Azoknak az útkereső munkáknak a sorába tartozik, amelyek a nevelésügy szervezeti kereteihez kapcsolódó tartalmi kérdések korszerűsítési lehetőségeit kutatják.

Azt tekintjük célnak, hogy a jövőben egy rugalmasabb és dinamikusabb iskolarendszer jöjjön létre. Ennek lényeges jegye minden bizonnyal az egyéni képességekhez és hajlamokhoz való alkalmazkodás. Milyen fejlődési tendenciákra lehet következtetni az eddigi gyakorlat, az eddigi tapasztalatok alapján? A kérdés vizsgálatát a tanulmány a nevelésügy két speciális formájára: a szakosított tantervű osztályok hálózatára és a fakultatív oktatásra koncentrálja mint két olyan területre, amely az utóbbi évek folyamán párhuzamba vagy egymással szembeállítva többször került viták pergőtüzébe.

A hazai oktatásügy helyzetéről 1970-ben megkezdett és a Magyar Szocialista Munkáspárt irányításával folytatott vizsgálat egyes munkabizottságai többször foglalkoztak az említett témákkal. Az egyéni képességek fejlesztésének és a tehetségek kibontakozásának kérdését elemző munkabizottság így formált véleményét e témában:<sup>1</sup>

„A tehetségkiválasztás és a kiemelkedően tehetségesek képzését szolgáló speciális formák (a fakultatív lehetőségek bővítése, tagozatos osztályok, speciális szakkörök stb.) kialakítása csak akkor minősíthető egészségesnek, ha az egész tanulóifjúságból merít, s minden társadalmi csoport és réteg gyermekeinek egyforma esélyeket biztosít... A jelenlegi tagozatos oktatási rendszer „egyeduralma” helyett, amely részben a szülők egy csoportjának nyomására, részben az iskolák közötti „versengés” miatt a középiskolából már lehúzódt az alsó tagozatra is, de szélességében is terjed, nagyobb súlyt kellene vetnünk az ésszerű keretek között választható tárgyak meghonosítására.

Ezzel – az általános iskola felső osztályaitól kezdve – alkalmasabban szolgálhatnánk az egyéni képességek és hajlamok kibontakozását, a pályaválasztás előkészítését. Emellett kiterjeszthetnénk általa a képességfejlődéshez szükséges tevékenységek körét is. Egyúttal pedig elkerülhetnénk azt, hogy iskoláinkban, főképpen a középiskolákban „elit” osztályok alakuljanak a többiek rovására... Az általános iskolákban a már kialakult ének-zene tagozatokon kívül nem látszik célszerűnek további tagozatos osztályokat szervezni. A gyakran emlegetett matematikai és idegen nyelvű képzés kifogástalanul megoldható a választható tárgyak rendszerével is.”

Más munkabizottság anyaga így foglalkozik a témával:<sup>2</sup>

„Az osztályok homogenitásának kérdése eddig nem volt az érdeklődés központjában, de lappangó, élő tényező. A párhuzamos osztályok problematikájával a közoktatáspolitikai alig foglalkozik, holott a gyerekek többsége párhuzamos osztályokba jár. Az általános iskolák egyharmad részében, 1483 iskolában az összes tanulóknak mintegy kétharmada van párhuzamos osztályban tudatosan vagy félig tudatosan válogatva. Középiskolában szinte minden tanuló válogatás útján kerül osztálycsoportba... A szocialista közoktatáspolitikai gyakorlatban hivatalosan nem képességvizsgálat alapján „terelődnek” a tanulók osztályokba. Több kapitalista országban szelekciós csomópontokat állítanak fel az iskoláztatásban, és a tanulók sikeres vizsgák szerint léphetnek felsőbb osztályokba. Mi nemcsak társadalmi, ha-

<sup>1</sup> A munkabizottság tagjai: Jóború Magda, Pataki Ferenc, Putnoki Jenő, Orosz Sándor, Ritoók Pálné, Takács Eta, Fél Ella, Gáti Ferenc, Domonkos Lajos, Polgár Sándor, Bernáth József.

<sup>2</sup> „Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás biztosításában” — Szerkesztette Péter Ernő. Munkatársak: Arató Ferenc, Gázsó Ferenc, Havas Ottóné, Hollós István, Kátai Imre, Koren István, Kozma Tamás, Materényi Jenő, Pálfi Pál, Szakács Ferenc, Tomasovszky János, Tok Miklós, Tóth László, Veress Judit.



nem pedagógiai szempontból sem helyeseljük a tanulók képesség szerinti osztálycsoportokba való tömörítését. A pedagógusoknak is mintegy 60–70%-a vallja azt, hogy a különböző képességű tanulókból összeállított osztályok tanulmányi és neveltségi szintje összehasonlítható szinten – nem egyes osztályok tanulmányi átlagában vizsgálva –, kedvezőbb. A párhuzamos osztályok közoktatási gyakorlatunkban ténylegesen meglevő adottságok. Az osztálycsoportok összeállításában pedagógiai és társadalmi tényezők érvényesülnek, gyakran felcserélődnek, s így a párhuzamos osztályok összeállításának „társadalmi melléköngéje” van. A képesség, a tanulmányi eredmény szerinti homogenizálás kisebb-nagyobb mértékben társadalmi származás szerinti homogenizálás. . . A jobb eredményű párhuzamos osztályokban rendszerint az értelmiségi és egyéb szellemi dolgozók aránya a magasabb, vagyis a kulturált környezet előnye, illetőleg hátránya érezteti hatását.”

Az MSZMP 1972. júniusában megjelent határozata körültekintően, az útkeresés számára szabad lehetőségeket biztosítva, feladatul tűzte ki a fakultatív tárgyak rendszerének kidolgozását, kísérleti kipróbálását mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban. Az utóbbi esetében hangoztatja, hogy a tagozatos osztályokat a fakultatív oktatás fejlesztéséig működtetni kell.<sup>3</sup>

Az idézett és az egymáshoz szervesen kapcsolódó dokumentumokat – de főleg a határozatot – szem előtt tartva, kérdésfeltevésünk így fogalmazható meg:

- Milyen jellemzői vannak a hazai általános iskolai tagozatos osztályoknak?
- Melyek lehetnek a fakultatív oktatás alapvető tartalmi irányelvei?
- Találkozik-e vagy egymástól függetlenül létezik a szakosított tantervű és a fakultatív oktatás?

A tanulmány a problematikát a jelenlegi általános iskola szemszögéből elemzi, s így keresi a választ a fenti kérdésekre. Ugyanakkor *nem mellőzi a mai gimnáziummal természetesen adódó kapcsolódást sem.*

## **Tagozatos osztályok az általános iskolában. A szakosított tantervű osztályok alakulásának története a folyamatot szabályozó rendeletek tükrében**

Az első általános iskolai szakosított tantervű osztályok az 1956/57. tanévben jöttek létre. A 75/1956. (O. K. 18.) OM. sz. utasítás lehetőséget adott az ének-zene tagozatok létrejöttére. Ez utasítás alapján meghonosodott speciális tanulócsoporthoz tartozó osztályok az általános iskolák, valamint a gimnáziumok későbbi szakosított osztályainak. Az elmúlt több mint másfél évtizedre gyakorolt hatásuk és jelentőségük tehát ebből a szempontból is mérleghető, különösen ha egybevetjük az akkori helyzetet a ma kialakult hálózattal. Emellett az ének-zene szakosítás létrehozása hazai és nemzetközi szempontból egyaránt nagy fontosságú lépés volt; nagy mértékben segítette zeneitanításunk Kodály Zoltán szellemében fogant módszerének fejlesztését és terjesztését.

A 75/1956. sz. utasítás az ének-zenei szakosított tantervű iskolák cél- és feladatrendszerét a következőkben fogalmazta meg: „... az általános iskola céljának maradéktalan megvalósításán túlmenően zeneileg műveltebb ifjúság nevelése. Az ének-zene tagozatú általános iskola feladata a fokozott énektanítás nevelő erejének felhasználásával, társas muzsikálással, rendszeresen vezetett kórusmuzsikával, a kórus- és zenekari neveléssel beoltani a növendékekbe a jó zenei ízlést, egészséges művészi felfogást, ítélőképességet, hogy az életben művészi, szellemi igénnyel lépjenek fel.” Feladata továbbá: „az énekkel történő széles körű koncentrációval a közismereti tárgyak nevelő erejének elmélyült és fokozott kihasználása.”

A fenti utasítás néhány kiemelt iskola teljes szakosítását kívánta elősegíteni, illetve biztosítani. Szorgalmazta a megkülönböztetett képességű gyermekek tömörítését. Erre utal az a tény, hogy a tanulók felvételét zenei képességvizsgálathoz kötötte.

A 106/1966. (M. K. 2.) MM. sz. utasítás – amellyel az előbbi hatályát veszítette – már nem *iskolák*, hanem csupán szakosított tantervű *tanulócsoporthoz* összefüggésében gondol-

<sup>3</sup> Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai – az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i ülése – Kossuth Kiadó, 1972. 93–95.



odik. Az 1. évfolyamtól engedélyezett énekzene tagozat mellett helyet kap az 5. osztálytól bevezethető orosz nyelvi tagozat is. Az utasításban foglaltak néhány csomópontja olyan fontos tételeket rögzít, amelyek részben az akkori újfajta tagozatos rendszer kialakításának fő pilléreinek tekinthetők, részben pedig az 1973-ig kialakult helyzet mai megítéléséhez szolgálhatnak alapul. Ilyenek:

a) A szakosított tantervű osztályok célkitűzésének tartalmi módosulása. (Az akkori megfogalmazás még az 1970. évi utasításban is változatlanul megmaradt.) A szaktantervű osztályok „a tanulók egyes tantárgyak iránti fokozottabb érdeklődésének kielégítésére, képességeik kibontakoztatására jönnek létre...” Ez a célkitűzés több iskolában, tehát szélesebb gyermekrétegek számára kívánta biztosítani a tagozatos rendszerű képzést, mint az 1956. évi utasítás célmeghatározása.

b) Az utasítás számol a tagozatos osztályok átszervezésével – a rendelet tükrében így ismét körvonalazódik bizonyos fokú szelekció feltételezése.

c) A szöveg foglalkozik a körzeti és a nem körzeti tanulók felvételével.

d) Leírja a szakosított tantervű osztályokba vagy az általános tanterv szerint haladó csoportokba való átlépés lehetőségeit és kritériumait.

e) Felsorolja a kívánt tárgyi feltételeket és visszajelentést igényel azok későbbi biztosításáról.

f) Felhívja a figyelmet a tagozatos osztályok földrajzi elhelyezéseinek arányára. – Főleg az utóbbi két pont az, amelynek fontos tartalma a gyakorlati megvalósításban elhomályosult, esetenként feledésbe merült.

A 196/1968. (M. K. 24.) MM. sz. utasítás – a tagozatok fentiekben említett célkitűzését megtartva – bővíti a szakosítási lehetőségeket. A bővítés két oldalról is történik. Egyrészt több idegen nyelv tanulása válik lehetővé (az orosz mellett angol, francia, német, olasz, spanyol), s a nyelvek mellett megjelenik a matematika is (7. osztálytól). A bővítés másrészt abban is lemérhető, hogy a tagozatra való átállás – nyelvek esetében – már az alsó tagozat 3. évfolyamában megtörténhet. A tanácsi szakigazgatási szervek hatáskörének szélesítése tűnik ki abból, hogy míg a 106/1966. utasítás az engedélyezés jogát a Művelődésügyi Minisztérium számára tartotta fenn, az 1968. évi uta-

sítás ezt megyei, illetve fővárosi hatáskörbe helyezte.

A rendelkezés bizonyos százalékos arányt is megállapít részben a természettudományos és nyelvi tagozatok, részben a szakosított és általános tantervű osztályok között. (Ez utóbbiak a csoportoknak legalább 25%-át tegyék ki.) Korlátozás történik arra vonatkozólag is, hogy a szervezés egy tanulónál csak egy szaktárgyra vonatkozhat. Az utasításból tehát észlelhető az, hogy az adott időszakban már határokat kellett szabni esetleges túlzásoknak; ugyanakkor az is érzékelhető, hogy a Művelődésügyi Minisztérium egy-egy oktatási intézményen belül megfelelő arányok kialakítására törekedett.

A területi arányok létrehozása visszatérő tétele az eddig említett utasításoknak. Megvalósulását azonban hátráltatta az a tény, hogy a feltételeket legjobban biztosító iskolák nem szükségszerűen területi elv szerint helyezkedtek el. Egyéb szubjektív törekvések is gátolták az arányos elosztás érvényesülését.

Az utasítás foglalkozik a matematika tagozat létrehozásának helyi kritériumaival. Itt is – mint az előbbieken mindig – hangoztatja a tárgyi szükségletek megfelelő biztosítását, tervszerű fejlesztését.

A rendelkezés fontos tétele a szakosított tantervű osztályba való átlépés megtiltása. (El-lentétje bármikor megtörténhet.) Az utasítás ilyenformán bizonyos fokig hozzájárult az osztályok zártságának kialakításához, bár ezt egyéb spontán, a dolgok természetéből fakadó tényezők is elősegítették.

Újabb lényeges utasításnak tekinthető a 120/1970. (M. K. 10.) MM. számú. (Előtte jelent meg a 144/1969. (M. K. 13.) MM. rendelkezés, amely a matematikai osztályok tantervét és óratervét tartalmazta). A 120. utasítás az előzőekhez képest azt a lényeges változtatást hozza, hogy testnevelési tagozat létrejöttét is lehetővé teszi az általános iskolákban. (1973. szeptemberéig a 3. és az 5. osztálytól, 1973. szeptemberétől pedig az 1. évfolyamtól.) E speciális csoport működése megfelelő orvosi felügyelet biztosítását igényli.

Az utasítás lehetővé teszi a gimnáziumi I. és II. matematika tagozatok létrehozását az alsófokú oktatási intézményekben működő végzős matematika osztályok folytatásaként. (Egyébként az általános iskola és a gimnázium szakosított tantervű osztályai közötti összefüggés, a kettőnek csak helyeselhető egységben



tekintése kölcsönös és gyorsító hatást fejtett ki a különféle tagozatok alakulására és bővülésére.)

Az utasítás feloldja az előbbi rendelkezést tiltó tételét a szakosított tantervű csoportba való átlépést illetően; a felvételt sikeres különbözeti vizsgálathoz és szülői kéréshez köti. Lényeges tétele az, hogy a fizikai dolgozók gyermekeinek elsőbbséget kell biztosítani a tagozatos osztályok feltöltésénél. — Az utasítás változatlanul felhívja a figyelmet a területi arányok kialakítására, illetve megtartására, továbbá a feltételek folyamatos biztosítására. A szakosított tantervű osztályok létrehozásának engedélyezését továbbra is megyei, illetve fővárosi hatáskörbe sorolja.

Végigondolva az utasítások láncolatát, azzal párhuzamosan nyomon kísérhetők az iskolákban bekövetkezett változások. Míg a legelső rendelkezés alapján például Budapesten öt zenei tagozatú általános iskola jött létre (II., Lorántffy u., III., Tímár u. VIII., Práter u. Leányiskola, XIV., Mogyoródi u. és XX., Soroksár, Táncsics M. u. ált. isk.), s ezek közül négy nem is vált teljesen tagozatos intézménnyé, addig az 1970/71. tanév végéig, — tehát 15 év folyamán — igen nagy változások történtek a fejlődés

tekintetében. A statisztikai adatokból kitűnik, hogy először az ének-zene szakosított tantervű iskolák — illetve ezen belül osztályok — jöttek létre nagyobb számban, s ma már komoly hagyományokkal rendelkeznek. Budapesten 1966/67-ben 244 tanulócsoportban összesen 7417 diák részesült tagozatos oktatásban (3,9%), 1967. októberében 256 osztály 7601 tanulóval (4,3%), 1970/71-ben 294 csoport 7787 gyermekkel (5,8%). Országos mértékben 826 zenei osztály működött ekkor (1,9%) 25 291 növendékkel (1,89%).

Csatlakoztak ezekhez a nyelvi tagozatok. Fővárosi adatok szerint 1966/67-ben orosz nyelvi tagozatú volt 231 tanulócsoport 8113 gyermekkel (4,3%), 1969/70-ben 235 osztály, 6651 fővel (4,7%), 1970/71-ben 258,5 csoport 6767 tanulóval (5,1%). Az 1967/68. évben angol nyelvi tagozat 18 tanulócsoportban jött létre Budapesten, 683 tanuló számára. Az 1970/71. tanévben már 56,5 osztályról tudunk 1675 diákkal. 1967/68-ban német nyelvi tagozat 18 osztályban 663 diákkal működött, 1970/71-ben pedig már 30 tanulócsoportban létesült 886 gyermek számára. Az országos képet az alábbi tábla mutatja:<sup>4</sup>

| Tantárgy   | 1964—65 |               | 1966—67 |               | 1969—70 |               | 1971—72 |               |
|------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|---------------|
|            | Iskola  | Tanulócsoport | Iskola  | Tanulócsoport | Iskola  | Tanulócsoport | Iskola  | Tanulócsoport |
| Ének-zene  | 101     | 711           | 106     | 793           | 120     | 864           | 131     | 918           |
| Orosz      | 145     | 559           | 159     | 790           | 184     | 757           | 231     | 908           |
| Angol      | 6       | 10            | 19      | 28            | 23      | 89,5          | 31      | 121,5         |
| Francia    | 2       | 5             | 3       | 12            | 10      | 33            | 12      | 49,5          |
| Német      | 9       | 16            | 10      | 47            | 20      | 64,5          | 31      | 100,5         |
| Olasz      |         |               |         |               | 1       | 2             |         |               |
| Eszperantó |         |               |         |               | 2       | 2,5           | 2       | 7             |
| Számtan    |         |               |         |               | 36      | 42            | 114     | 230           |
| Testnev.   |         |               |         |               |         |               | 60      | 255           |

Újabb tagozat-kombinációk is jelentkeztek. Így egyazon intézményben például az ének-zene szakosított osztályok mellett idegen nyelvű — főleg orosz — tanulócsoportok is létrejöttek. Az 1969/70. tanévben megjelentek a matematika tagozatú osztályok is; ezekben különösen két probléma jelentkezett élesen:

a) A szervezésben nehézséget jelent az a tény, hogy egyetlen intézmény — maga az anyaiskola — sem tud tagozatos csoportja számára elegendő létszámban matematika iránt megkülönböztetetten érdeklődő gyermeket biztosítani. Saját körzetén kívül verbuválja tehát a tanuló-

kat. Más körzethez tartozó iskola viszont nem szívesen válik meg a tehetséges, rendszerint jó tanulmányi szinten álló gyermekektől. Ez a helyzet más tagozatnál is fennáll. Ez esetben azonban súlyosbító az a probléma, hogy

b) Matematika tagozat csak a 7. osztálytól hozható létre. A szakosítandó csoport kialakítása nehézségekkel jár. A tanulók egy része kiszakad egy más iskola felső tagozati közösségéből és új helyzetbe kényszerül beilleszkedni;

<sup>4</sup> Művelődésügyi Minisztérium és a Fővárosi Oktatásügyi Statisztikai Tájékoztatójából nyert adatok. (L. megfelelő évfolyam.)



alkalmazkadmnia kell az új tanárokhoz, új intézményhez —, mindez nem megy zökkenők nélkül.

A 120/1970. sz. utasítást követve létrejöttek a testnevelésre szakosított osztályok is. Számuk elég gyorsan nőtt. Míg az első évben 34 tagozatos iskola működött az országban, ebből négy a fővárosban, addig az 1971/72. tanévben 60, illetve 20 intézmény választotta a testnevelési profilt. Ezekben egyrészt az első, másrészt a harmadik, továbbá az ötödik osztályban vezették be a szakosítást. A gimnáziumi felfutás előreláthatóan az 1973/74. tanévtől indul be. A testnevelés tagozatú osztályok a Párt Politikai Bizottságának 1967. szeptemberi határozata értelmében az élsport bázisainak tekinthetők, célkitűzésük tehát módosult az egyéb tantárgy szakosított tanulócsoportjainak célkitűzéséhez viszonyítva. Az MTS Országos Tanácsának — meghatározott tervezés szerinti — anyagi támogatását élvezik. (Évenként, tagozatos iskolánként 20 000,— Ft, s egyéb juttatások: orvosi díj, tanári többletórák dotálása, igazgatói kiegészítő pótlék, úszásoktatás biztosítása. Minden tagozatos iskola kapcsolatban áll egy sportegyesülettel.)

A szakosított tantervű osztályok sem a földrajzi terület, sem az ütemezés szempontjából nem fejlődtek arányosan. Kitapinthatók a sűrűsödési pontok:<sup>5</sup>

| Ének-zenei | számítan | orosz | angol | francia | német | eszperantó | testnevelés |
|------------|----------|-------|-------|---------|-------|------------|-------------|
| 39         | 5        | 67    | 18    | 5       | 10    | 2          | 12          |

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a szakosított iskolák számának emelkedésével az általános iskolák eredeti koncepciója bizonyos mértékben megváltozott. A változás legnagyobb mértékben a fővárost érintette.

Milyen okok segítették elő azt, hogy egyre nagyobb számban jöjjenek létre szakosított tantervű osztályok?

a) Az első ok minden bizonnyal az volt, hogy az MM-utasítások alapján az oktatási osztályvezetők, igazgatók olyan lehetőséget láttak az általános iskola továbbfejlesztésére, amellyel érdemes volt élni.

b) Az okok között szerepelhetett az is, hogy a pedagógusok — akiknek természetszerűleg sikerélményt és belső lendületet ad az érdeklődőbb tanulókkal való foglalkozás — új lehe-

A tagozatválasztás tekintetében sem mutatkozik arányosság. Ez részben annak a természetes következménye, hogy az említett utasítások nyomán 15 év fejlődési folyamatában alakultak újabb és újabb tagozatok az engedélyezett tantárgyakból. Az iskolák személyi és tárgyi feltételei is megszabták a létrehozott csoportok szakorientációját, számát.<sup>6</sup>

#### 1. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA BELSŐ STRUKTÚRÁJÁNAK SAJÁTOS VÁLTOZÁSAI A SZAKOSÍTOTT TANTERVŰ OSZTÁLYOK LÉTREJÖTTÉVEL PÁRHUZAMOSAN

Országosan nézve a helyzetet, az 1968/69. tanévben 344 volt a szakosított tantervű osztállyal működő általános iskolák száma (5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), ehhez 1723,5 tanulócsoport tartozott (4,0<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), 53 705 tanulóval (4,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). Az 1970/71. esztendőben már 522 tagozatos intézmény szerepel az országos statisztikai adatok között (9,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), 2199,5 osztállyal 5,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), ezen belül 62 589 gyermekkel (5,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>).<sup>7</sup>

Az 1970/71. tanévben Budapest 306 általános iskolájából 158 intézményben (51<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) működött tagozatos osztály, az összes tanulócsoportok 14<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ában. A diákok 15<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át érintette.

*A szakosított tantervű osztállyal működő általános iskolák száma a Fővárosi Oktatásügyi Statisztikai Tájékoztató szerint:*

tőséget láttak a magasabb szintű eredmények elérésére.

c) A demográfiai hullám tetőzése idején lassabb ütemben alakult a szakosított tantervű

<sup>5</sup> A fővárosban az I., V., VI., XII., XIV. kerületek vezettek az 1971/72. tanévben. Ez időben csaknem valamennyi általános iskolában működött szakosított csoport, pl. az V. és a VI. kerületben. (L. Föv. Stat. Tájékoztató)

<sup>6</sup> Ilyenformán vizsgálva a kérdést kitént, hogy pl. 1967/68-ban zömmel nyelvi tagozatok alkultak pl. Budapest III. és V. kerületében, ugyanebben az évben csak énekzene szakosított tantervű osztályokról beszélhetünk a XVI., XVII. és a XXI. kerületben. Az 1970/71. évben már lényegesen változott a helyzet. A megnövekedett és a tantárgyak szempontjából is változatosabb tagozatos csoportok közül erősen dominált az idegen nyelvű az V. és a XI. kerületben, bizonyos arányra törekvést tanúsított pl. a II., a XIII., a XIV., vagy a XXI. kerület. (L. Az illető évekből származó Fővárosi Oktatásügyi Statisztikai Tájékoztatót)

<sup>7</sup> A Művelődésügyi Minisztérium Oktatásügyi Statisztikai Tájékoztatója a fenti tan évekről.



osztályok hálózata. A gyermekek létszáma, továbbá tantermi és személyi hiányok akadályozták az ilyen csoportok alakulását, szervezését. A demográfiai hullám apadása meggyorsította a szakosítás folyamatát, mert a megváltozott feltételek erre lehetőséget adtak. A tanulólétszám erős csökkenése több igazgatót arra késztetett, hogy körzeten kívüli gyermekek bevonásával biztosítsa a csoportok számát, s az egyes osztályokon belüli létszámot. Ehhez pedig az látszott az egyedül járható útnak, ha szakosított tantervű osztályokat hoznak létre, amelybe körzeten kívüli gyermekek is járhatnak. Esetenként ezekkel a csoportokkal lehetett biztosítani a tanári létszám megtartását is.

d) A szakosított tantervű osztályok presztízt jelentettek az iskolának. Ma is valóságos nimbusz övez bizonyos tagozatokat (angol, francia, matematika). Növekedett az iskola hírneve a szülők előtt, különösen ha – a létszám gyors feltöltődése következtében – felvételi visszautasítással is találkoztak. Az igazgatók és a nevelőtestületek is hajlamosak voltak esetenként intézményük „magasabbrendűségét” érezni és éreztetni, magukat megkülönböztetett helyzetűnek tartani.

e) A szakosítás egyik okának tekinthető az is, hogy egyes általános iskolák átszervezés alá eső társintézménytől „örökölték” szakosított tantervű csoportokat.

Helytelen dolog lenne azonban kijelenteni azt, hogy főleg létszámgondok vagy iskolai presztízs adott lökést a tagozatos osztályok fokozottabb elterjedésének. Mint minden új jelenségnél, itt is összefonódott az eszmei célok megvalósítására való törekvés praktikus megfontolásokkal, amelyek az éppen adódó lehetőségekre építettek. Az ugyanis nem tagadható, hogy a szakosított tantervű osztályok az általános iskolák továbbfejlesztését jelentik – még akkor is, ha létük ma egyáltalán nem problémamentes. A feloldásra váró gondok akkor tűnnek ki plasztikusan, ha a tagozatok előnyeit, valamint hátrányos vonásait felsoroljuk és szembeállítjuk egymással.

## 2. A SZAKOSÍTOTT TANTERVŰ OSZTÁLYOK POZITÍV JELLEMZŐI

A szakosított tantervű osztályok előnyei a következőkben foglalhatók össze:

a) A szakosított tantervvel dolgozó csoportokban magas szintű fejlődési lehetőség nyílik a jó képességű, a nagyobb terhelést is vállalni tudó gyermekek számára. Az általános tantervű

osztályokban a gyengébb tanulók visszahúzó ereje miatt nem alakulhat ki olyan munkaütem és légkör, mint a tagozatos osztályokban.

b) Feltételezhető bizonyos „transzfer hatás” is. Az egyes tantárgyak kiemelt tanítása és tanulása más szakágak elsajátításának készségére is fejlesztően hathat. A tagozatos osztályba járó tanulók nemcsak a szakosított profilban érnek el magasabb szintet, hanem fel tűnően jól tartják a felvételtől tanúsított átlageredményüket a megnövekedett követelmények közepette.

A tagozatos osztályokba járó tanulók fokozottabb lehetőséget kapnak az „egyéni” képességek kibontakoztatására. A lehetőséget nemcsak az adott profil emelt óraszám adja, hanem az átlagosan jó eredménnyel beiskolázottak közötti feszítettebb versenylehetőség, a magasabb kultúrális színvonal hatása, a szereplési lehetőségek, a gyakori sikerélmény.

c) A több gyakorlási lehetőséget biztosító magasabb óraszám és a kulturáltabb légkör – a tapasztalat szerint – jelentősen csökkentheti a fizikai dolgozók tagozatos csoportba járó tehetséges gyermekeinek kulturális hátrányát.

d) A szakosított tantervű osztályok sokkal jobban felkészítik a tanulókat a középiskolai továbbtanulásra mint az általános tantervű csoportok. A felkészítés elsősorban intellektuális tekintetben nevezhető kiemelkedőnek.

e) A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok szívesen, nagy ambícióval tanítanak szakosított tantervű osztályokban. Az ilyen csoport ugyan nagyobb erőfeszítést igényel tőlük mint az általános tantervű, viszont az eredmények is plasztikusabban jelentkeznek. Az itt tanító pedagógusok jóval több sikerélményben részesülnek, mint a másfajta osztályokban dolgozó társaik, de több elismerést is kapnak vezetőiktől s a szülőtől egyaránt.

f) A szülők rendkívül vonzódnak a szakosított tantervű osztályokhoz. Ennek több oka van. Az egyik az, hogy elismerik azt az alapos képzést, amelyre a megnövelt óraszám következtében a tagozatos csoportban lehetőség nyílik. A másik ok az, hogy igen hasznosnak vélik mind az idegen nyelv, mind a matematika kiemelt helyzetű tanítását. A harmadik ok a továbbtanulási perspektívák kibővülésében keresendő. Negyedik okként a szülői presztízs, nem egy esetben valamifajta sajátos szülői



„rátartóság” hozható fel; e szerint minden „különleges” helyeselhető, ami a saját gyermek osztályrészéül jut. — Az említett okok természetesen összefonódva jelentkeznek, de ma már a társadalom elég széles rétegénél megtalálhatók, s e jelenség nem hagyható figyelmen kívül.

g) A társadalom szempontjából sem közömbös az, hogy bizonyos területeken — amelyek közül egyik-másik kulcsfontosságú (idegen nyelv, esztétikai képzés, matematika, testnevelés) — már általános iskolában megkülönböztetett képzésben részesülnek a tanulók. Ennek folyamánként speciális vagy esetleg általános képzettség tekintetében is feltehetően magasabb színvonalon álló személyek elégítik ki majd a jövő munkaerő-szükségletét.

Nagy vonásokkal ennyiben összegezhetők a kedvező hatások. Velük szemben azonban több negatívum is felsorakoztatható.

### 3. A SZAKOSÍTOTT TANTERVŰ OSZTÁLYOK NEGATÍV JELLEMZŐI

a) Hátrányosnak tekinthető mindenekelőtt a

tanulók sajátos szelektálásának ténye. A szakosított iskolák bizonyos fokú társadalmi kiválogatást is elősegítenek akkor, amikor tagozatok szerint, emelt követelményekhez viszonylag homogén gyermekanyagot tömörítenek egy-egy csoportba, s ehhez sok esetben a legkiválóbb pedagógusokat biztosítják. A szakosított és a nem szakosított osztályok között a legtöbb intézményben éles tanulmányi különbségek jelentkeznek. Magasabb szint elérésére elsősorban azok a gyermekek mernek vállalkozni, akik jó tanulók. Egy fővárosi vizsgálat adatai szerint ezek abszolút többsége értelmiségi szülők gyermeke. Természetesen következik ebből, hogy ezeknek a tanulóknak több esélyük van a továbbtanulásra is, mint azoknak, akik fizikai dolgozók gyermekei lévén, az otthoni intellektuális nevelés hiányait később tanulmányi hátrányokkal tetézik, felserdült korukban pedig társadalmi szempontból is háttérbe szorulnak. Budapesten 1971-ben vizsgálat kutatta és tárta fel több iskola párhuzamos osztályainak összetételét. Az alábbi táblázat plasztikusan mutatja, hogy a tanulmányi átlagok összefüggés-

| Iskola, osztály                | Tanulók száma | Vez. állású és értelm. | Egyéb szellemi | Szaktan-<br>munkás | Betan.<br>és-<br>segédm. | Egyéb | Tanulm.<br>átlag: |
|--------------------------------|---------------|------------------------|----------------|--------------------|--------------------------|-------|-------------------|
| származású tanulók %-os aránya |               |                        |                |                    |                          |       |                   |
| <i>Nyelvi tagozat</i>          |               |                        |                |                    |                          |       |                   |
| <i>III. ker. iskola</i>        | 463           | 59                     | 21             | 16                 | 4                        | —     | 4,0               |
| 7./a. ált.                     | 34            | 53                     | 21             | 23                 | 3                        | —     | 3,8               |
| 7./b. angol                    | 38            | 74                     | 21             | 3                  | 2                        | —     | 4,5               |
| 7./c. kollégisták              | 26            | 16                     | 31             | 16                 | 23                       | 4     | 2,5               |
| 8./a. ált.                     | 42            | 60                     | 26             | 10                 | 4                        | —     | 4,4               |
| 8./b. angol                    | 42            | 67                     | 21             | 10                 | 2                        | —     | 4,4               |
| 8./c. kolleg.                  | 27            | 11                     | 30             | 37                 | 11                       | 11    | 2,9               |
| <i>XIV. ker. iskola</i>        | 399           | 30                     | 40             | 22                 | 8                        | —     | 3,9               |
| 7./a. orosz                    | 30            | 47                     | 40             | 10                 | 3                        | —     | 4,3               |
| 7./c. általános                | 23            | 17                     | 35             | 39                 | 9                        | —     | 3,2               |
| 7./b. általános                | 28            | 7                      | 50             | 36                 | 7                        | —     | 3,2               |
| <i>VII. ker. iskola</i>        | 307           | 13                     | 22             | 39                 | 20                       | 6     | 3,1               |
| 5./a. általános                | 20            | 10                     | 25             | 45                 | 20                       | —     | 2,7               |
| 5./b. általános                | 18            | —                      | 11             | 56                 | 23                       | 10    | 2,7               |
| 5./c. orosz                    | 22            | 18                     | 32             | 23                 | 13                       | 14    | 4,1               |
| 7./a. általános                | 26            | 16                     | 27             | 46                 | 11                       | —     | 3,8               |
| 7./b. általános                | 27            | —                      | 7              | 60                 | 30                       | 3     | 3,1               |
| 7./c. orosz                    | 29            | 14                     | 28             | 49                 | 7                        | 2     | 3,4               |
| <i>Angol</i>                   |               |                        |                |                    |                          |       |                   |
| <i>XI. ker. iskola</i>         | 497           | 40                     | 29             | 22                 | 7                        | 2     | 4,0               |
| 4./a. általános                | 31            | 42                     | 36             | 19                 | —                        | 3     | 3,6               |
| 4./b. angol                    | 38            | 58                     | 21             | 18                 | 3                        | —     | 4,4               |
| 4./c. általános                | 31            | 16                     | 29             | 39                 | 16                       | —     | 3,8               |
| 5./a. általános                | 37            | 41                     | 30             | 16                 | 13                       | —     | 3,8               |
| 5./b. angol                    | 43            | 58                     | 26             | 16                 | —                        | —     | 4,4               |
| 5./c. általános                | 42            | 38                     | 31             | 14                 | 7                        | 10    | 3,9               |
| <i>Számtan és orosz</i>        |               |                        |                |                    |                          |       |                   |
| <i>XIII. ker. isk.</i>         | 386           | 26                     | 30             | 28                 | 14                       | 2     | 3,6               |
| 8./a. általános                | 30            | 3                      | 33             | 37                 | 20                       | 7     | 3,4               |
| 8./b. orosz                    | 31            | 36                     | 32             | 26                 | 6                        | —     | 3,9               |
| 8./c. számtan                  | 27            | 41                     | 41             | 13                 | 5                        | —     | 4,2               |



be hozhatók a szülők intellektuális felkészültségével és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyével. (A táblázat ismételtén illusztrálja azt, hogy ismeret- és készség szint tekintében homogén osztályok jöttek létre a fővárosban.)<sup>8</sup>

Közismert tény az, hogy az általános iskolák megteremtésekor alapelveként érvényesült a gyermekek minőségi szétválasztásának elkerülése. Legfontosabb törekvés az egységes iskola, az egységes tanterv létrehozása és gyakorlati megvalósítása volt. Ennek során heterogén összetételű osztályok jöttek létre. Az 1956/57. esztendőből indult el előbb lassúbb, majd gyorsabb ütemben a korábbi törekvésekkel ellentétes folyamat, amelynek semmiképpen sem az volt a célja, ami végül mégis megtörtént, azaz a gyermekek származás szerinti csoportosítása külön osztályokban. (Az énekből-zenéből és a

testnevelésből szakosított osztályok némileg más elbírálás alá esnek, mint az idegen nyelvi és a matematika csoportok. Az előbbi két tantárgy hatása általánosabban művelő. Sok oldott tevékenységi formájánál fogva szélesebb gyermekréteget mozgathat, kevésbé lehet itt probléma a szelekció.)

A származás szerinti homogenizálást az az egyáltalán nem mellékes körülmény is elősegítette, hogy időközben speciális napközis, iskolaotthonos és túlkoros tanulócsoportok jöttek létre. Ezekbe az osztályokba sok fizikai dolgozó gyermeke járt. Az utóbbi években folyt különféle fővárosi vizsgálat foglalkozott a tagozatos és a túlkoros osztályok tanulóinak tanulmányi és származási összehasonlításával is; a fent elmondottakra meggyőző például az alábbi táblázat szolgálhat:

| Iskola,                          | Tanulók száma | Vez. állású és értelm. | Egyéb szellemi | Szakmunkás | Betan. és segédm. | Egyéb | Tanulm. átlag: |
|----------------------------------|---------------|------------------------|----------------|------------|-------------------|-------|----------------|
| származású tanulók 0/0-os aránya |               |                        |                |            |                   |       |                |
| VII. ker. isk .                  | 350           | 17                     | 30             | 35         | 15                | 3     | 3,8            |
| 7./a. általános                  | 30            | 17                     | 40             | 27         | 13                | 3     | 3,7            |
| 7./b. általános                  | 30            | 30                     | 33             | 30         | 7                 | —     | 3,8            |
| 7./c. túlkoros                   | 20            | 5                      | 15             | 40         | 35                | 5     | 3,1            |

| Osztály                          | Szellemi dolgozó | Fizikai dolgozó | Tanulmányi átlag |
|----------------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| származású tanulók 0/0-os aránya |                  |                 |                  |
| IV. ker. iskola                  |                  |                 |                  |
| 7./a. orosz                      | 42               | 48              | 4,0              |
| 7./b. túlkoros                   | 13               | 87              | 2,2              |
| 8./a. orosz                      | 38               | 62              | 4,0              |
| 8./b. túlkoros                   | 18               | 82              | 2,7              |

A homogén osztályok létrejöttének alapelveit – külön-külön vizsgálva – csak helyeselni lehet. A szakosított tantervű csoportok a képességek sokoldalú és differenciált fejlesztését segítik elő; a napközis és iskolaotthonos osztályok azért jöttek létre, hogy azonos életritmusban élő gyermekeket tömörítsenek, s így a koordináltabb pedagógiai hatás egységesebb érvényesülése biztosítottá váljék; a ma egyre inkább háttérbe szoruló túlkoros csoportok a minimumkövetelmények elérését vagy maximumosan a közepes szintre fejlesztés gondját vállalták, többnyire gyermekvédelmi tendenciával, azzal, hogy az egyszer vagy többször bukkant tanulókat az általános iskola elvégzésében

segítsék. Ezek a közoktatáspolitikai és pedagógiai elvek önmagukban helyeselhetők és meggyőzők. A kialakult helyzetet tekintve azonban, s azt szembeesítve az általános iskola megalkulásának kezdeti éveiben meglevő felfogást tükröző helyzettel – feltétlenül elgondolkodásra késztetők.

A fővárosi művelődésügyi szakigazgatási szerv több oldalú tevékenység során megkülönböztetetten foglalkozott a fizikai dolgozók gyermekeinek felvételével a szakosított tantervű osztályokba. (Budapesti pedagógiai tanácsko-

<sup>8</sup> A fenti és a soron következő táblázatok adatai a Fővárosi Pedagógiai Intézet gyűjtéséből valók.



| Iskola           | Tagozat megnevezése | Tagozatot kezdő osztály | Fizikai dolgozók gyermekeinek<br>‰-os aránya |          | Fizikai dolgozók gyermekeinek<br>össz-isk.<br>aránya |
|------------------|---------------------|-------------------------|--|----------|--|
|                  |                     |                         | 1970/71.                                     | 1971/72. | 1971/72.   |
| I. ker. isk.     | testnev.            | 1. oszt.                | 20 ‰   | 24 ‰     | 20 ‰   |
| III. ker. isk.   | ének-zene           | 1. oszt.                | 49 ‰   | 46 ‰     | 43 ‰   |
| VI. ker. isk.    | orosz-angol         | 3. oszt.                | 57,6 ‰                                       | 55,5 ‰   | 57 ‰   |
|                  |                     | 5. oszt.                | 55,5 ‰                                       | 56 ‰     |  |
| VI. ker. isk.    | francia             | 5. oszt.                | 45 ‰   | 56 ‰     | kb. 46 ‰   |
| VIII. ker. isk.  | I. ének-zene        | 1. oszt.                | 25,3 ‰                                       | 42,5 ‰   | 38,4 ‰   |
| VIII. ker. isk.  | II. ének-zene       | 1. oszt.                | 37,5 ‰                                       | 48,1 ‰   | 55 ‰   |
| VIII. ker. isk.  | III. ének-zene      | 1. oszt.                | 25,9 ‰                                       | 69 ‰     | 60 ‰   |
| X. ker. isk.     | I. ének-zene        | 1. oszt.                | 31 ‰   | 48 ‰     | 43 ‰   |
| X. ker. isk.     | II. orosz           | 3. oszt.                | 54 ‰   | 65 ‰     | 75 ‰   |
| XIII. ker. isk.  | angol               | 3. oszt.                | 44,4 ‰                                       | 45,8 ‰   | 57,6 ‰   |
| XVIII. ker. isk. | I. orosz            | 5. oszt.                | 57 ‰   | 59,2 ‰   | 51,7 ‰   |
| XVIII. ker. isk. | II. testnev.        | 1. oszt.                | 66 ‰   | 89,2 ‰   | 88,6 ‰   |
| XVIII. ker. isk. | III. ének-zene      | 1. oszt.                | 37,5 ‰                                       | 53,5 ‰   | 68,5 ‰   |
| XXI. ker. isk.   | testnev.            | 1. oszt.                | 65 ‰   | 55 ‰     |  |
|                  |                     | 3. oszt.                | 55 ‰   | 48 ‰     |  |
|                  |                     | 5. oszt.                | 76 ‰   | 61 ‰     | 66 ‰   |

zás, írásos dokumentum stb.) Vizsgálatok szerint ezeknek a tanulóknak a létszamaránya a következőképpen alakult két tanév tükrében – 14 véletlen választással kiemelt általános iskola beinduló tagozatos csoportjaiban. (A Fővárosi Pedagógiai Intézet vezetőképző tanfolyamának igazgatói szolgáltatották az adatokat az 1971/72. tanévben.)

Ezek az adatok négy irányú következtetésre nyújtanak lehetőséget:

1. Először is azt mutatják, hogy a tagozatos osztályokban megfelelő arányban voltak a fizikai dolgozók gyermekei, mert a tanulócsoporthoz ilyen vonatkozású összetétele megközelítette, illetve túl is haladta az össziskolai százalékot. (A meglevő 14 adat szerint 4 esetben távolabbi megközelítésről van szó, két esetben közvetlen megelőzésről, 8 esetben pedig túlszárnyalásról.)

2. A rendelkezésre álló adatok szerint tizenegy iskolában növekedett a fizikai dolgozók gyermekeinek beiskolázása az előző évhez képest, kettőben kb. stagnált, egy helyen mutatkozott visszaesés.

3. Komoly emelkedés látható a VIII., vagy a XVIII. kerület valamennyi fent jelzett iskolájában, mintegy jelezve a központi elvek egységes végrehajtását.

4. Az adatokból következtetni lehet végül arra, hogy megfelelő irányítással növelni lehet a szakosított tantervű osztályokban a fizikai dolgozók gyermekeinek a számát.

b) A tagozatos osztályok további negatívumaihoz tartozik a gyermekek túlterhelése. A

magas óraszám elsősorban az oroszon kívüli idegen nyelvi profilú csoportokban jelent megterhelést a tanulóknak. A közepes képességek nagy erőfeszítéssel tudnak csak a többiekkel haladni. A napi 6 órás tanítási idő azonban (alsó tagozaton a hetenként 2×6 órás tanítási nap) minden tanulónak egyaránt fárasztó.

c) Emellett a szülők külön foglalkozásokkal is terhelik gyermekeiket. Nem egy iskolában értekezletet kellett és kell tartani a tagozatos osztályokba járó tanulók szülei számára abból a célból, hogy a pedagógusok megbeszéljék a családban és az órákon kívül kialakítandó helyes élet- és napirendet. Ennek ellenére a probléma újra és újra felmerül.

d) Gyakori jelenség tagozatos osztályokban a tanulók közömbössége a közösségi megmozdulások iránt. Viszonylag könnyen kezelhető magatartás mellett alacsonyabb fokú az összetartozás érzése, az egymás iránti segítőkészség; megtalálható a társadalmi – s a fizikai – munkától való idegenkedés. Ez a jelenség csak részben magyarázható a gyermekek túlterhelésével; rossz irányban alakuló tulajdonságnak tekinthető. A tagozatos osztályokat az iskolai közösségben bizonyos zárkózottság, „arisztokratizmus” jellemzi, amelyhez ösztönzést nem egyszer maga az iskola vagy a szülői ház ad. – A szakosított csoportok zártságát a MM utasítások átlépést megkövető bekezdései is elősegítették.

e) A szakosított osztályokban a pályaválasztás gyakran nem kapcsolódik a tagozat profil-



jához. A szakosított tantervű osztályok kétség-telenül nagy eredményeit összevetve a tapasztalt problémákkal, megállapítható, hogy mind tartalmi, mind szervezési tekintetben helyes lenne rendezni a helyzetet. Ennek során tanácsos szem előtt tartani az eddig kiadott utasításokat s az ezzel kapcsolatos útmutatókat. Szükséges tekintetbe venni továbbá az első utasítás óta eltelt 17 esztendő fejlődési folyamatot, valamint azokat a társadalmi igényeket, amelyek főleg a perspektívák oldaláról készítetnek mérlegre tenni a tagozatos tanulócsoporthoz helyzetét, és a fejlesztés lehetőségeit.

Természetes azonban, hogy a gyökeres változtatásokat sugalló és kiváltó nézeteket is vizsgálunk kell. Ezek az utóbbi időben egyre inkább előtérbe kerültek, és mint már az előbbiekben említettük, abban összegezhethők, hogy az átlagoshoz, valamint az általánoshoz viszonyított magasabb követelményrendszer érvényre juttatása fakultatív oktatás keretében biztosítandó. Az emellett érvelők jogosan hivatkoznak több külföldi ország tapasztalataira.

#### **Fakultatív oktatás az általános iskolában**

A hazai fakultatív foglalkozások hálózata megkülönböztetett célok érdekében jöhet létre. Külföldi tapasztalatok szerint a foglalkozások alkalmasnak látszanak egyrészt arra, hogy a tanulók sajátos érdeklődési körének kielégítését szolgálják; tekinthetjük őket másrészt úgy is, mint a tehetségfejlesztés fontos lehetőségét és eszközét; végül feltételezhetjük, hogy fontos szerepet töltenek be a növendékek pályaválasztásában.

A fakultatív oktatás célrendszerének formálásában több – lényegében összetartozó – dolgot kell szem előtt tartanunk. Elsősorban azt, hogy a célrendszer tartalma társadalmunk követelményeihez és gyakorlatához igazodjék, és a hazai iskolarendszer célkitűzéseinek részét képezze. Ennélfogva természetesen a szocialista személyiség fejlesztésének szolgáltatában áll...<sup>9</sup> Következő fontos lépés a célrendszer legfontosabb tényezőinek megállapítása; – három legfontosabb tényezőt a fejezet első szakaszában már vázoltuk. Végül: figyelembe kell vennünk azt is, hogy a főtényezők egyben olyan „csomópontok”, amelyekhez további – mondhatjuk úgy is – részcélok csatlakoztathatók. (Nem lehet kihagyni például a fakultatív foglalkozások célrendszeréből a kompenzáló hatás elérésére való törekvést. Köztudott dolog,

hogy csupán elvétve található olyan gyermek, aki valamennyi tárgyat egyforma kedvvel, ambícióval és hatásfokkal tanul. A kedvelt tantárgyban elért eredmények általában fejlesztik az önbizalmat, a sikerélmények növelik a tanulási kedvet; azok számára tehát, akik egyik oldalon alacsonyabb szintű előmenetelt tanúsítanak, kompenzáló hatással vannak a másik oldalon szerzett – bármily rövid időtartamra szorító – kedvező benyomások.)

A fentiekben összegezett gondolatokat tartjuk a legfontosabb kiindulópontoknak a fakultatív oktatás problémakörének elemzésében. Mindehhez hozzáfűzzük azt, hogy a célrendszer említett három csomóponti tényezője (érdeklődés kielégítése, tehetségfejlesztés, pályaválasztásra való előkészítés) különféle hangsúllyal szerepel témánk szempontjából. Az általános iskolai fakultatív foglalkozások hálózatának kialakításában nem lehet elsődlegesen a gyakorlati életpályák különböző igényeire tekintettel lenni; nagyobb súllyal kerülnek előtérbe az érdeklődés irányai, alakulásának folyamata, változásainak sajátosságai; ehhez hasonló mértékű figyelmet követelnek a bontakozó tehetség differenciái. (Az külön problémakör – s a gyakorlatból aligha kizárható –, hogy a tanulókat nemcsak hajlamaik készítik a fakultatív tanulmányok vállalására, hanem egyéb, másodrendűnek tekinthető, mindamellett igen fontos motivációk is, mint például: melyik számukra a könnyebb vagy nehezebb tantárgy; milyen a foglalkozást vezető tanárhoz való kapcsolatuk stb.)

Egy gyermek intellektuális, akarati, fizikai, emocionális, morális és szociális vonatkozású tehetségre mutató képessége gyakran korán jelentkezik, s többnyire érdeklődés formájában nyilatkozik meg. Az érdeklődés önmagában természetesen nem utal tehetségre; e két tényező összekapcsolását azonban jelen téma esetében indokoltnak tarthatjuk. Az érdeklődés ugyanis a gyermek személyiségének

<sup>9</sup> A tanulmány témája és terjedelmi lehetőségei miatt itt most nem elemezzük azt a kérdést, hogy az eszmileg létező „Ember”, illetve „Személyiség” a társadalmi gyakorlat nélkül nem lehet átfogó kiindulópont. Azt sem fejtegetjük, hogy a célkitűzésben miként rejlik a jövőbeli természetes előlegezése, s hogy az, valamint az eszközök megfelelő kiválasztása, továbbá a cél elérésének azokkal történő realizációja milyen sajátos egységet alkot. Mellőzzük annak fejtegetését is, hogy miként fakad a nevelés célja a társadalmi gyakorlat szükségleteiből, s hogy a cél elérése – mint eredmény – a praxis szükségleteit elégíti ki. (L. Mihály Ottó: A pedagógiai célmélet nevelésfilozófiai alapproblémái. Munkahelyi vitára bicsátott kandidátusi disszertáció kézirat – 1972. Budapest. 128., 164. és 178. o.)



többnyire olyan szférájára utal, ahol a legtöbb kedvező adottság rejlik az illető fejlődése szempontjából — kezdve a csak egyszerű „tevékenység-igenléstől” egészen a magas szintű alkotáshoz teret kérő tehetségig.

Nagy László a gyermeki érdeklődésnek öt fejlődési fokozatát állapította meg vizsgálatai alapján. A kiinduló szakasz az „érzéki érdeklődés”, amelyet 2–7 éves korban a tárgyak iránt tanúsított „szubjektív érdeklődés” vált fel. Nagy László az „objektív érdeklődés” kialakulásának fázisául a 7–10 éves életkort jelöli meg; ebben a periódusban kelti fel a gyermek figyelmét a tárgyak reális értéke. Ami bennünket jelenlegi témánk szempontjából leginkább érdekel, Nagy Lászlónak az a vizsgálati tapasztalata, amely szerint az „állandó érdeklődés” kialakulása a 10–15 éves korban megy végbe; pedagógiai tekintetben figyelemre méltó határozott vonzódás, hajlam keletkezik valamely tárgy, illetve tevékenység iránt. Végezetül a serdülés korában beszélhetünk a „logikai érdeklődés” kifejlődéséről.<sup>10</sup>

Fentiekből számunkra leginkább fontos annak a tendenciának határozott bemutatása, hogy az érdeklődés különféle minőségi fokozatai bizonyos előzmények alapján, egymásra épülve és sajátos fejlődési láncolatba illeszkedve jelentkeznek, s egyazon minőség sporadikus megjelenésétől a jellemzővé válásig szükségszerűen bizonyos intervallumokra kell igen tudatosan tekintettel lennünk. Itt most mellőzhetőnek tartjuk annak a kérdésnek a boncolgatását, hogy az érdeklődés alakulásának folyamatában formálódó fenti minőségek, hogyan, milyen párhuzamossággal vagy éppen kereszteződéssel léteznek és hatnak; azt is háttérbe szoríthatónak véljük, hogy a feltételezett akceleráció nyomán a minőségek alakulásának folyamata milyen mértékben és milyen jelenségek közepette gyorsult fel az utóbbi évtizedekben. Az idézett vizsgálatokból a jelenlegi témához kapcsolódóan leginkább az a tanulságos, hogy a gyermek életkorához mérve sajátos módon hosszú időtartam szükséges az érdeklődés egyes fázisainak és fokozatainak kibontakoztatásához. Ez a tény alapvetően megszabja az érdeklődés alapján választható tanulmányok rendszerének lehetőségeit, szerveződését, tendenciáit — tekintetbe véve az osztályokat, illetve életkori szakaszokat, sőt továbbmenve: az egyének vagy típusok szerint csoportosítható fejlettségi fokokat is.

Az egyes gyermek érdeklődésének alakulásában kereshetjük azt a pszichikai jelenséget, amelynek fejlettségéből, struktúrájának rendezettségi fokából következtethetünk azután a tehetség jelenlétére, illetve mértékére.<sup>11</sup> Ami a tehetséget illeti, ma már bizonyos hagyománya van annak, hogy a tehetséget több fő csoportba soroljuk. Először azoknak a csoportját jelöljük meg, akik képesek magas szintű szellemi eredményeket elérni; ide tartozik a dolgok megítélése, az eszközökkel operáló következtetőképesség. A második csoporthoz sorolják az alkotóképességet, az invenciozítást. A gyermekek azonban más területen is bebizonyítják tehetségüket. Művészi képességgel rendelkeznek, fejlett praktikus érzékük van a szakmákhoz, vezetéshez stb. Mindezek együtt tartoznak a „tehetség” kategóriájához. A tanulókat tehát intellektuális, művészi vagy szociális szempontból nevezhetjük tehetségesnek. A definíció folyamatos tágulása növeli az azonosítás problémáját, s ennek hatása a tehetséggondozás elméleti és gyakorlati pedagógiai művelésében is megmutatkozik.<sup>12</sup> Témánk: a fakultatív oktatás tekintetében az előtt a kérdőjel előtt állunk, hogy miként lehet alkalmazkodni a tehetség változatosságához, az egyes speciális vonásokhoz. Nehezíti a helyzetet az, hogy ma még nincs kellő átfogó tudományos tapasztalatunk többek között arról az alapvető kérdéssel, hogy miként is megy végbe a tehetség érlelődésének a folyamata.

Fenti feltevések jelzik azt, hogy a fakultatív oktatás ma még nem alapulhat kikristályosított elméleti bázison. Feltehetően itt is azzal a sajátossággal találkozunk — mint a közoktatásügy nem egy területén —, hogy a további kutatás és a gyakorlat kiépítésének folyamata párhuzamosan fog végbemenni.

A speciális érdeklődési körrel és képességekkel rendelkező tanulók sajátos igényeinek kielégítésére világszerte keresik a különböző megoldásokat — elsősorban a differenciált oktatás változatainak bevezetésével. Az is elfogadott dolog, hogy a tehetség kibontakoztatása, a személyiség kifejlesztése szempontjából fontos szerepet kaphat a fakultativitás. Gyakorlati megvalósítása azonban nemcsak a

<sup>10</sup> Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana — 1908. 18–43. o.

<sup>11</sup> Darwin: Az ember származása I. kötet, 112–113. o.

<sup>12</sup> The gifted child — The year book of education — Editors: Bereday, George Z. F. and Lauwerys, J. A. — 1962. 281/82. o.



fentiekben érintett témakörök kutatását igényli, hanem iskolarendszerünk mai és holnapi művelődési anyagának meghatározását is. A fakultatív oktatás bevezetése előtt ugyanis meg kell határozni az általános képzés mindenkire nézve kötelező irányvonalait, az eszerint koncentrált anyag törzsprogramját, majd – vagy egyidejűleg – az évi oktatási óraszámából felszabadítható időmennyiséget a különböző tárgyak fakultatív oktatása számára.

## 1. OKTATÁSI TÖRZSANYAG ÉS A FAKULTATÍV FOGLALKOZÁSOK ÁGAZATAI

Az iskolai művelődési törzsanyag kiválasztását több tényező befolyásolja. Irányító hatást gyakorolnak az e területen kialakult hagyományok, a társadalmi fejlődésből adódó követelmények, a tudomány, a művészetek és a technika újabb alkotásai, vívmányai, felfedezései, valamint az általános igényeken belül az egyes egyének megalapozott kívánságai önmaguk fejlesztése, képzése tekintetében. A művelődési törzsanyag meghatározása a köznevelésügy egyik legbonyolultabb és legnehezebb problémája. E tanulmány keretein belül természetesen nem is vállalkozhatunk arra, hogy a téma elemzésébe belekezdjünk. Csupán néhány kérdés kiemelésére szorítkozhatunk.

Az általános iskola ma is és a jövőben is *alapozó* funkciót tölt be az iskolarendszer egészében. Ebből a funkcióból adódnak a feladatai is. Az alsóbb osztályok számára természetes követelmény az írás, olvasás, számolás, beszélgetés megtanítása. Az általános iskola középső és felső fokain történik a tényleges bevezetés a tudományok, a művészetek, a technika világába. Ezek köre sajátosan differenciálódik. A differenciációt több szempontból kell vizsgálni:

a) az alapismeretek vertikális és horizontális rendszere oldaláról, tekintetbe véve az ágazatok közötti összefüggések koncentrikus elrendezését, a hagyományos és az új elvek ötvöződését;

b) az elméleti és a gyakorlati alkalmazás viszonyának, horizontális és vertikális, tartalmi és mennyiségi arányának szemszögéből, s végül

c) a tanulók befogadó képességének és készségének fejlődése szempontjából, beleértve ebbe az intellektuális, érzelmi, akaratit elsajátításra vonatkozó adottságokat is.

Mindezek a megfontolások tág lehetőséget adnak a törzsanyagra épülő elágaztatás

számára, de ugyanakkor behatároló tényezők is egyben. A fakultatív oktatásról szóló tanulmányok felfogásmódjukban csaknem egyöntetűen inkább a „behatárolt”, semmint a szinte „végtelen” lehetőségekhez tartják magukat.

Mirosław Nowicki „A differenciált oktatás (helyzete és tendenciái)” című tanulmányában<sup>13</sup> megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben két egymással ellentétben álló „didaktikai modell” létezett annak megfelelően, hogy a különböző országok iskolaügyét milyen időszakokban szervezték és hogyan programozták. Az egyik Herbartnak és követőinek a didaktikai nézetei szerint alakított modell, amely általánosságban szólva merev, nem tartalmaz differenciált programot, és verbális oktatási módszereket alkalmaz. A másik modell a gyermekközpontú modell, amely „maximális mértékben figyelembe veszi a gyermek érdeklődését és egyéni szükségleteit; az állandó, merev és egységes program elvetését ajánlja, lemond a tanítás szervezésének klasszikus elveiről és formáiról.” A két úgynevezett „didaktikai modell” elemzése és értékeinek, valamint hiányosságainak egybevetése egy új tendencia kibontakozásához vezet, amely egyrészt tekintetbe veszi a növendékek személyiségét (adottságait, igényeit), másrészt a tanulókkal szemben támasztott társadalmi és tudományos-technikai követelményeket. Mirosław Nowicki fejtegetése tulajdonképpen a középfokú iskola furkációs rendszerének kialakítása irányába mutat, gondolatai azonban ösztönzést adhatnak a fakultatív foglalkozást megalapozó elméleti kérdések kimunkálásához is. Azt a nézetet erősíti ugyanis, hogy meg kell határozni az általános képzés bizonyos irányvonalait, az ezeken alapuló „törzsprogramot” és az ehhez kapcsolódó fakultatív elágazási lehetőségeket.

E kérdés kapcsán utalunk egy szovjet kísérletre. A moszkvai 710. számú tízosztályos iskolában fizika-matematika, kémia-biológia és humán tagozat működik s ezen belül matematika-kémia-biológia osztályok alakultak. Ezekben az osztályokban a profiltárgyak megkülönböztetett helyzetben vannak, mert a tanulók – fakultatív foglalkozás keretében – lehetőséget

<sup>13</sup> Mirosław Nowicki: *Nauczanie Zróżnicowane (stan i tendencje)* — *Ruch Pedagogiczny*, 1964. 3. sz. 51–61. o. Ford.: Szabó László. — A tanulmányban történik hivatkozás Ignacy Szaniawski elemzésére, amely a két fent említett modell egybevetését s az új irányok keresését tartalmazza: „Tudományos modellek a didaktikában és a mai iskolareform” címmel („A kultúra és a nevelés problémái” c. kötetben — Varsó, 1963.)



kapnak arra, hogy elmélyíthessék azt a tudást, amelyet a fizika-matematika tagozaton a fizika és a matematika — a kémia-biológia tagozaton a kémia és a biológia, — a humán tagozaton pedig az irodalom, a nyelv és a történelem elsajátítása során megszereztek. A kísérleti iskola fakultatív rendszerének keretében úgynevezett tanfolyamok jöttek létre. (A mechanika törvényei; Fény és anyag; Matematikai számítási módszerek; Kémiai kinetika és katalízis; A kultúra története; A mai világirodalom.) Céljuk az egyes tantárgyak területén szerzett ismeretek továbbfejlesztése, a mindenki számára kötelező anyagra támaszkodva, s egyidejűleg az érdeklődés felkeltése, kialakítása, irányítása. A fő célkitűzés érdekében állnak a következő tevékenységi formák:

a) Feladatmegoldásokkal, gyakorlatokkal, kísérletekkel önálló munkára való késztetés, s ezzel karöltve a készségek fokozottabb kialakítása;

b) könyvek, útmutatók, laboratóriumi eszközök használatának elsajátítása;

c) a problémamegoldó gondolkodás erősítése s ezzel együtt az eredményes tanulás miéntjének „megtanulása”.

Összegezve: a 710. számú iskola fakultatív oktatása meghatározott célrendszert tart szem előtt. Szervezeti forma tekintetében tagozatrendszerre, ezen belül pedig szakos osztályokra épül. Ez a tény alapvetően meghatározza a fakultatív oktatás tartalmát, minőségét.<sup>14</sup>

Az iskolai tagozat profilját erősítő differenciált foglalkozás nálunk elsősorban a szakközépiskolák jelenleg ismert szakmai szakköri és tanfolyami rendszerében vagy abból kiinduló variációkban képzelhető el. A gimnáziumi oktatásba esetleg úgy illeszthető, hogy — a tanulók pályaválasztási orientációját követve — azok számára lehet a mostani szakosított tantervű osztályok szakprofilját erősítő fakultatív

foglalkozásokat létrehozni, akik az adott szakágazaton kívánnak továbbtanulni vagy akik e profilhoz kapcsolódó szakmába lépnek gimnáziumi tanulmányaik elvégzése után. Feltételezéseink szerint az általános iskolában — még annak felsőbb tanulócsoportjaiban sem valósítható meg ez a törekvés. Ilyen életkorban a fakultatív foglalkozásnak inkább a variábilisabb elemeit kell érvényre juttatni; az esetek többségében nem annyira az érdeklődés majdan szakmába torkolló specializálódása érdekében kell tudatos és szervezett késztető hatást gyakorolni, hanem inkább az érdeklődés „metamorfózisát” követve az általános ismeretek területén többféle lehetőséget nyújtani a választásra. Feltételezésünk szerint ugyanezt az elgondolást érdemes alkalmazni 15–16 éves fiatalok esetében is.

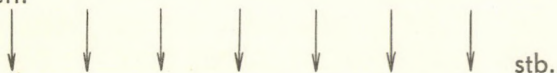
Az említett tendencia követését az a tétel is indokolja, hogy az általános iskolai fakultatív oktatás célrendszerének középpontjában a személyiség sokoldalú — és ezen belül a specializációt ilyen korosztályban még mellőző — fejlesztésének elősegítése áll. A fakultatív foglalkozások rendszere adja meg — bizonyos korosztályokban — az összevont vagy az egyedülálló közismereti tantárgyak meghatározott skálájának lehetőségeit; nem zárható ki azonban az, hogy az adott lehetőségeken belül egyes tanulóknál a korán jelentkező egyirányú érdeklődés kielégítése is biztosított legyen.

A fakultatív foglalkozások hálózata sematikusán többféleképpen ábrázolható. Az ábrák tartalmi minőségére is utalnak egyrészt azzal, hogy tendenciát jelölnek, másrészt azzal, hogy a többféleség és a leszűkítés különféle módon történő érvényesítésével differenciákat jeleznek a tartalom belső arányaiban.

<sup>14</sup> Mel'ikov, M. A.: A fakultatív foglalkozásokról — O Zan'atiah po vüboru — Sovetskaja Pedagogika, 1967., No. 4. — 70—75. o. Ford.: Újhelyi Mária.

# 1. ÁBRA: A FAKULTATÍV FOGLALKOZÁSOK HÁLÓZATA ÁLTALÁBAN — A TANULÓK VÁLASZTÁSI LEHETŐSÉGEI SZERINT

Összevont vagy egyedülálló általánosan képző tantárgyak területe, amelyeken belül 2-4-6-8 év folyamán többféle választás érvényesülhet általános iskolai és középiskolai tanulók körében.

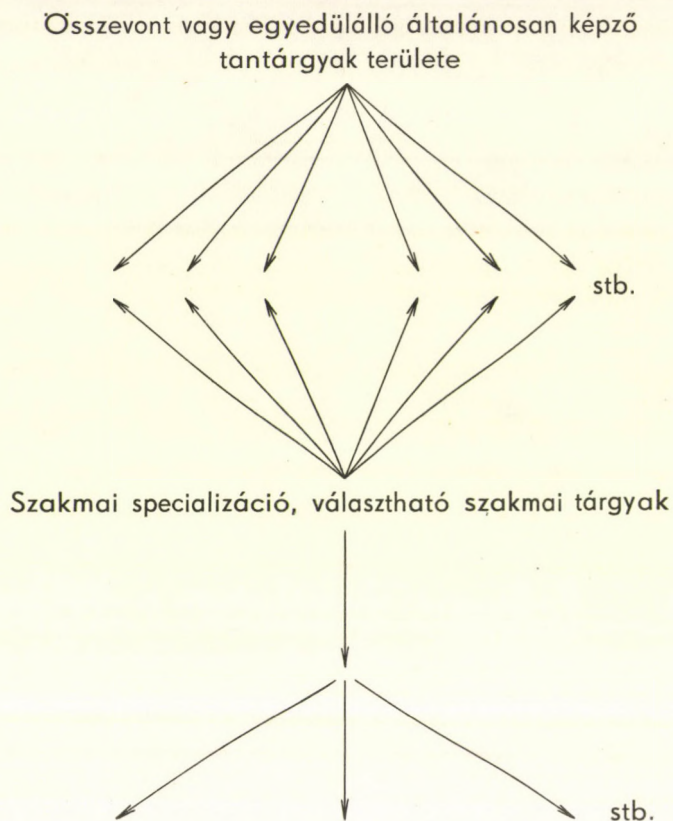


Szakmai tantárgyak területe. Leginkább a szakmát adó középiskolákban és tagozatos gimnáziumokban valósulhat meg 14—18 illetve 16—18 éves korosztályú tanulók esetében.





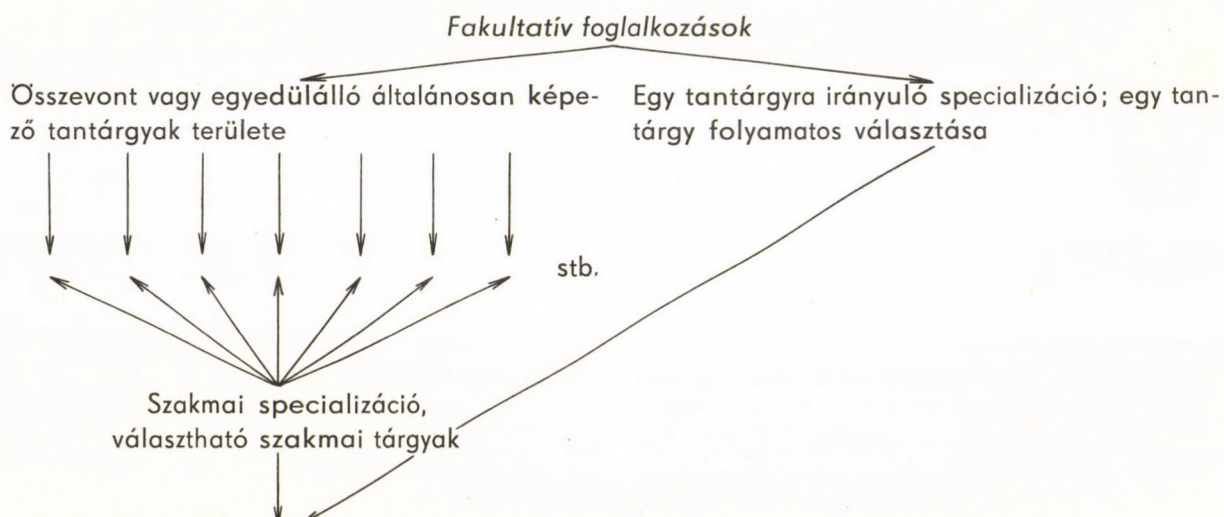
2. ÁBRA: A FAKULTATÍV FOGLALKOZÁSOK HÁLÓZATA MÁS ELGONDOLÁS ALAPJÁN



Az 1. ábra két forma párhuzamosságát és egymásmellettségét, a 2. ábra két formának főleg egymásutánosságát tételezi fel iskolarendszerünk egészén belül; az 1. ábra főleg az általánosan képező iskolákra (általános iskola,

gimnázium), a másik inkább a szakmát adó középiskolákra vonatkozik. A kétféle variáció azonban sajátos ötvözzettel minden viszonylatban elképzelhető.

3. ÁBRA: A FAKULTATÍV FOGLALKOZÁSOK HÁLÓZATÁNAK VÁZOLÁSÁRA



Fenti 3. ábra a korai és a későbbi specializálódás, továbbá a kezdettől fogva jelentkező egyirányú érdeklődés és a széles körű útkere-

sésen alapuló szakváltás – specializáció – integrált képét mutatja. Fenntartjuk azt, hogy nevelési szempontból általában a széles és sok-



oldalú alaptól kiinduló szakmai választás a kedvező, de – mint már előbb említettük –, nem zárhatjuk ki azt a lehetőséget sem, hogy egyes tehetséges tanulóknál – már az általános iskolában is – a korai egyirányú érdeklődés kielégítésére vontakozó törekvés érvényesül. Az a tény sem mellőzhető, hogy több – az általános iskola utolsó évfolyamát látogató – növendék tanulmányai befejezésére és a munkába lépésre készülve szívesen választana kimondottan valamilyen szakmára bevezető tárgyat. (Gép- és gyorsírás, technológiai alapismeretek különféle anyagok területén, kereskedelmi ismeretek az árveladás szempontjából stb. Lehetséges, hogy ez utóbbiak megszervezése leginkább központosított formában – helyi úttörőházban vagy több csatlakozó körzet egy kijelölt iskolájában – történhet meg. A kérdés eldöntésénél közrejátszik a jelentkezők számának alakulása s az eszközökkel való ellátottság szintje.)

Általában kevés tapasztalatra támaszkodhatunk akkor, amikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tantárgyakat vonjunk be az általános iskolai korosztályok fakultatív foglalkozásainak körébe? Ismét abból az alapállásból kell kiindulnunk, hogy mit tekinthetünk e differenciáló tevékenység céljának a jelenlegi keretek között működő alapozó iskolában? Ha a célrendszer fő komponense az érdeklődés kielégítése, s az ezzel kapcsolatos képességek és készségek fejlesztése, akkor nem szűkíthetjük le a választások körét 2–3 tantárgyra. Továbbá: ha a célrendszer – előbbiekből eredő – fontos tényezőjének tekintjük azt is, hogy a fakultatív foglalkozás a maga lehetőségein belül készítse elő a tanulókat a pályaválasztásra, ismét a lehetőségek szélesítésére kell gondolnunk.

A fakultatív foglalkozások pályaválasztásban betöltött szerepét érdemes jobban megvizsgálni. A korai döntés vagy mondjuk így: a pályaválasztás legfontosabb időszaka – a jelenlegi általános iskolai rendszert tekintve – a 7. és a 8. évfolyam. Előkészítő szakasznak is nevezhető, ma még nem annyira a döntésre nevelés intenzitása, mint inkább az objektív helyzetből adódó kényszerítő körülmények miatt. Meggondolásra érdemes kérdés, hogy milyen szerepet tölthet be a korai pályaválasztási szakaszban a fakultatív foglalkozások rendszere.<sup>15</sup> Véleményünk szerint szerves része

lehet ennek a szakasznak, több – alábbi – tartalmi és szervezeti tényezőjénél fogva:

- Amennyiben valamennyi tantárgycsoportra kiterjeszkedik, indirekt módon tudja követni és egyben irányítani a tanulók orientációját.
- Ha évenként, sőt félévenként megismétlődő választási lehetőséget teremtünk a fakultatív oktatásban, akkor szervezett formák között és nem is nagyon leszűkített módon támogatjuk, sőt irányíthatjuk a növendékeket az útkeresés fázisában.

A fenti problémafelvetés tulajdonképpen szorosan összefügg a választható foglalkozások tartalmának kiválasztását alapvetően befolyásoló fontos kérdéssel: a pályaválasztás mélyebb pedagógiai megalapozását sürgető társadalmi igény.

A fakultatív foglalkozások tartalmának további összetevőit keresve, szükséges és érdemes ismét a forrásul szolgáló tanulmányokhoz fordulni. Ezek nagyrészt megegyeznek a következőkben: a választható témák között szerepelhetnek olyanok, amelyek az illető tantárgy általánosan kötelező anyagának is részei; a fakultatív foglalkozások azonban adnak emelt lehetőséget a tanult témák elmélyítésére, továbbá az anyag – bizonyos kereteken belül történő – szabadabb kiválasztására. Egybehangzó az a megállapítás is, hogy e differenciált tevékenység tartalma nem képzelhető el a tanulók önálló munkája nélkül.<sup>16</sup>

Az előbbiekből talán érdemes részletesebben is foglalkozni azzal a tétellel, hogy mennyiben veheti át a fakultatív oktatás a kötelezően tanítandó anyag egy-egy részét. Mindekelelt csak kiegészítő és elmélyítő jelleggel. Ha ugyanis folytatni kívánná a mindenre kötelező órák anyagát, egyaránt kedvezőtlen helyzetbe hozná mind a fakultatív foglalkozáson résztvevőket, mind a távolmaradókat. Az előbbieket unatkozásra készítené a tanítási órákon, az utóbbiakat pedig hátrányos helyzetbe hozná társaikkal szemben.

Milyen módon adhat tehát többletet a fakul-

<sup>15</sup> Ferge, Gazsó, Háber, Pataki, Tánczos, Várhegyi: A fővárosi alap- és középfokú oktatás távlati fejlesztésének koncepciója. Kézirat, Budapest 1971. 42–46. o.

<sup>16</sup> Swarcman: Z. O.: Fakultatív foglalkozások a Szovjetunió iskoláiban (Fakultative Lehrveranstaltung in Mathematik in den Schulen der Sowjetunion) — Mathematik in der Schule 1972. No. 8–9. 505–518. o.

Wendt, J.: A fakultatív fizikatanítás problémái Zu einigen Fragen der Gestaltung des fakultativen Physikunterrichts — Physik in der Schule, 1971. No. 7–8. Melnikov, M. A. i. m.



tatív foglalkozás? Feltehető olyan módon, hogy a választható tárgy tervezett témáival sokoldalú, komplex megvilágításban foglalkozik, a meglevő ismereteket új oldalról mutatja be, illetőleg azokkal kiegészíti, és széles teret nyit az elmélyítő *gyakorlás, alkalmazás* számára. Mindezt a tanulók önálló munkájára támaszkodva teszi.

Ezeknek a tételeknek az alapján természetesen a fakultatív foglalkozások többféle megoldási formája is elképzelhető. Az alábbiakban közölt egyik elgondolás a képességek és készségek fejlesztésében elsősorban a gyakoroltatást, a sokoldalú alkalmazást helyezi a középpontba. Önálló tantárgyi foglalkozásokat és összevont tantárgycsoportos foglalkozásokat is tartalmaz. Ez az elgondolás:

a) lehetővé teszi a tanulók évenként vagy félévenként megújuló választását a 7. és a 8. osztályban.

b) a gyermekek kötelezően előírt óraszámán belül heti két órában – évi 66 órában – tanulnak a fakultatív tárgyat.

c) választható tárgyak lennének a következők:

- természettudományi *kísérletek* (fizika és kémia együtt),
- művészeti alkotások *elemzése* (irodalmi, képzőművészeti és egyéb műalkotások komplex oktatása),
- matematikai *gyakorlatok*,
- orosz nyelvi *beszélgetés*,
- idegen nyelv,
- sport (ágazatok szerint, esetleg több rokon ágazat együtt).

d) A fakultatív foglalkozásokon résztvevő csoportok létszámának minimuma 10 fő. Ezekben két korosztály tanulói vehetnének részt.

c) a választott tárgy megjelölése szerepelne a tanuló év végi értesítőjében. Értékelése nem osztályzattal, hanem szöveges bejegyzéssel történne.<sup>17</sup>

Másik elgondolás<sup>18</sup> szerint a fakultatív oktatás már a 6. osztálytól megvalósítható. Az óraszámok következőképpen alakulnak az egyes osztályokban: 6. osztály – 4 óra, 7. osztály – 5 óra, 8. osztály – 6 óra. A választható elméleti tárgyak az általános iskola legfontosabbjai lehetnek. Elképzelhetők azonban szintetikus ismeretkörök is. A jelenlegi általános iskola befejező három éve olyan módon nyerne átalakítást, hogy „betölthesse az úgynevezett orientációs ciklus feladatait, s józan határok között

érvényesített differenciáltsággal szervezesebben illeszkedjék a középfokú képzési formákhoz és a társadalmi munkamegosztás rendszeréhez ... A választható óraszámoknak legalább a felében valamely gyakorlati tárgyat kényszerülne tanulni mindenki ... A 6. vagy 7. osztályban eszközölt választás egyetlen tanulót sem kötelezhetne arra, hogy a választott tárgyat három éven át tanulja.” Ennek az elgondolásnak legmarkánsabb vonását az adja, hogy a fakultatív oktatást összekapcsolja a pályaválasztási orientációs feladatokkal. A tartalmi konklúziónak különösen ez ad jelentőséget.

A tananyag megválasztásának az előbbieken már említett szabadsága természetesen vonja maga után azt, hogy a fakultatív foglalkozások témájának kijelöléséhez, illetve szabályozásához csupán úgynevezett „kereterv” szükséges.<sup>19</sup> Ezek tehetik lehetővé ugyanis azt, hogy különböző témaváltozatok jöjjenek létre, amelyek alkalmazkodnak a tanulók érdeklődéséhez és ismereteihez, valamint az iskola helyi adottságaihoz. Az ilyen megoldási forma alkalmasnak látszik arra, hogy rugalmasságot biztosítson, amely az egyéni sajátosságokat szem előtt tartó differenciált foglalkozás számára elengedhetetlenül szükséges. Az előbb elmondottak adhatnak egyben választ arra a kérdésre, hogy adódhatnak-e úgynevezett „külön programok” más és más környezeti sajátosságokkal rendelkező iskolák számára.

Néhány szóval foglalkozunk a fakultatív foglalkozásokon mutatkozó előrehaladás értékelésével. Az idézett tanulmányírók általában egyetértenek abban, hogy maga az értékelés elengedhetetlen. Hogy ezen belül szükség van-e osztályozásra és milyen módon, arról megoszlanak a vélemények. Van olyan szerző is, aki tagadja az osztályozás szükségességét.<sup>20</sup>

A választhatóság ténye önmagában is sugallja az osztályozás zárt és kötött rendszerének feloldását a fakultatív foglalkozásokon. Hazai tapasztalatok ma még aligha igazolhatják ennek a megállapításnak a helyességét; a problematika ilyen felfogása inkább a dolgok logikájából következik. Elméletben elképzelhető, hogy az érdeklődéstől vezetett és saját választásukat követő tanulók elfogadható, több-

<sup>17</sup> A szerző saját, a Fővárosi Tanács VB Művelődési Főosztálya számára 1972-ben készített elgondolása.

<sup>18</sup> Ferge, Gazsó, Háber, Pataki, Tánczos, Várhegyi i.m. 42–45. o. Kézirat.

<sup>19</sup> Wendt, J.: i.m.

<sup>20</sup> Wendt, J.: i.m.



nyire jó eredménnyel dolgoznak; számukra tehát a főleg pozitív tényeket összegező értékelés-osztályozás differenciált skáláját kellene kialakítani. (Ennek azonban mindenképpen csatlakoznia kell a kötelező tárgyak elsajátítási szintjének értékelő-osztályozó szisztémájához.) Az eredmények pozitív pólus körüli sűrűsödése és az ehhez alkalmazkodó differenciált értékelési skála feltehetően inkább a középiskolás életkorban, a határozottabb érdeklődési irány kialakulásának időszakában valósul, illetve valósítható meg. (Valószínűleg még akkor sem a 15. életévben, azaz a mai középiskola első évfolyamában.) Az általános iskolások érdeklődésének változékonysága, a gyakori és erősen szubjektív okokból táplálkozó gyors fellelkesülés, a nehézségektől való visszariadás, a vállalkozó kedv hullámmása valószínűleg a fakultatív foglalkozásokon elért eredmények elég széles szóródásához vezet. Ez esetben nem annyira a pozitív értékskálán belüli differenciálás mint inkább a határok tágítása látszik célszerűnek az osztályozásban – fenntartva az értékelés egyéb formáinak (szóbeli eredményelemzés, jutalmazás, buzdítás stb.) árnyalt és változatos érvényesítését. Természetesen csak a gyakorlati tapasztalatok igazolhatják a fenti tételek helyességét.

Felmerül az a kérdés, hogy melyek lehetnek a fakultatív foglalkozások sajátos szervezeti formái?

Először is mit értünk itt a „forma” kifejezésen? A szervezeti kereteknek a nevelési és pszichológiai tartalommal való egységét. Amikor itt leegyszerűsített módon, az általános szóhasználat szerint „forma” kifejezés szerepel, a tényleges jelentésnél jóval komplexebb minőséggel kell értelmeznünk azt.

A fakultatív foglalkozások egyik formája lehet a képességek szerinti csoportok működtetése. Ez esetben „homogenizált” csoportról beszélhetünk. Ami a tehetség szerint homogenizált csoportokat illeti, érdemes felidézni egy századeleji pedagógiai szakíró fejtegetésének következő részletét: „A nevelő szerepe a kiváló tehetséggel szemben nem abban áll, hogy fokozott iskolai penzumok dresszúrájába igázzuk, hanem . . . , hogy öntevékenységet, tanulmányi kedvét felkeltsük.”<sup>21</sup> A szerző szerint inkább tanácsokkal kell ellátni őket, megjelölni számukra az utat-módot érdeklődésük kielégítésére, tehetségük fejlesztésére; mindezekhez megfelelő eszközöket szükséges biztosítani.

Magától értetődik azután, hogy az úgynevezett „homogenizált csoport” másik fajtájának, azaz az olyan csoportoknak, amelyekben nem annyira a kiemelkedő tehetséges tanulók, mint inkább az átlagos tájékozódást igénylő érdeklődők tartoznak, más jellegű feladatokat kell ellátniuk. A „homogén csoportok” sajátos válfaját képezheti továbbá az olyan együttes, amelynek tagjai különféle osztályokból tevődnek össze, egyéniségüket megközelítően azonos érdeklődés, egymáshoz közelállóan fejlődő tehetség jellemzi. Itt – éppen úgy, mint az előbbieknél – az individuumhoz való alkalmazkodás játszik kiemelkedő szerepet a munka tartalmában, a foglalkozások módszerében; ez természetesen nem zárhatja ki a különböző kollektív tevékenységi formák alkalmazását sem.

A fakultatív foglalkozások másik formája „heterogén csoportok” működésének nevezhető, éppen a „homogén csoportoktól” eltérő jelleg érzékeltetése céljából. A „heterogén csoport” azokat a tanulókat tömörítheti, akiknek érdeklődési iránya ingadozó, a választott témakör tekintetében az adott időszakban nem jutott viszonylagos nyugvópontra. A csoportvezetés és a munka tartalmának legfontosabb sajátossága a több – összekapcsolható – tantárgyból adódó feladatválasztás lehetőségeinek bővítése.

Fenti csoportosítás elsősorban egyazon foglalkozásra jelentkező tanulók körében valósítható meg. Nem kritérium az iskolai keresztmetszet vagy egy korosztály gyermekanyaga. Ha világméretben jelentkezik az a pedagógiai tendencia, hogy a csoportfoglalkozások skáláját szélesíteni kell, érdemes a kis létszámú tanulókörök belső csoportosításán is gondolkodnunk, hiszen a differenciálásra nagyobb lehetőség van itt, mint a sokkal nagyobb létszámmal rendelkező hagyományos osztályok esetében. – Kézenfekvőnek látszik, hogy a fakultativitás problematikájához e kérdés további vizsgálata is hozzátartozik.

Természetesen adódik az a kérdés, hogy járhat-e a fakultatív foglalkozás – mint az oktatási program bizonyos differenciálásának megnyilvánulása – valamifajta tanulószereklációval? Mint minden differenciálás, ez is szükségszerűen együttjár bizonyos kiválasztódás létrejött-

<sup>21</sup> Dóczi Jenő: Tehetség és iskola — A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban — Budapest, 1910. 117–118. o.



tével, mégpedig olyan mértékben, amilyen mértékben az általános iskolai fakultatív foglalkozás célrendszeréből következően meghatározott lehetőség nyílik a szelekció érvényesülésére.

Feltételezésünk szerint a kiválasztódás különféle képpen valósulhat meg az általános iskolában és feltehetően más módozatokkal, jellemzőkkel a gimnáziumban. (Ez a téma összefügg az előbb tárgyalt kérdéssel: a fakultatív foglalkozások csoportformáival.) Az egyik forma a határozott érdeklődés szerinti kiválasztódás. Ehhez szorosan csatlakozik, s tőle nem is szükségszerűen elválasztható a tehetség szerinti csoportosulás. Végül sajátos formációt alkot az útkeresők tábora. Ez a csoport adja meg az általános iskolai fakultatív foglalkozások rendszerének legmarkánsabb jellegzetességét, s a gimnáziumi fakultativitástól elhatárolható specifikus vonását. Összefüggésben áll ez az általános iskola felsőbb osztályaiban tanuló növendékek fejlettségi szintjével. Mindemellett azonban feltételezésünk szerint a gimnáziumban sem tekinthetünk el egy-ugyanazon tanuló érdeklődési irányának változásától. Míg azonban ez az általános iskolában nagyobb mértékben várható, s feltehetően nagyobb spontaneitással megy végbe, a gimnáziumban tudatosan az egyéni sokoldalúság fejlesztésének szolgálatában áll. Emellett az „érdeklődési zóna” tartós megőrzése rendszerint pályaválasztási indítékokra utal; a fakultatív foglalkozásnak ilyen tekintetben kiemeltebb jelentősége van a gimnáziumban, mint az általános iskolában. A problematika újabb szelekciós forrásul szolgál, azonban nem annyira az utóbbi, mint inkább az előbbi intézményekben; köztudott ugyanis, hogy pályaválasztási érettségről csak a középiskola felsőbb korosztályaiban beszélhetünk.

Jelentheti-e a fakultatív foglalkozás a tanulók társadalmi rétegek szerinti szelektálását is egyben? Ez nem kellő körültekintés mellett, sőt gondos munka esetén is bekövetkezhet. Nagyon nehéz feladatot jelent ugyanis az iskolának mentesíteni magukat egyes szülők intenzív törekvésétől, akik — gyermekük nevében — előszeretettel választanak kedvelt pályákkal direkt vagy indirekt módon összefüggő fakultatív tárgyakat. E tekintetben talán nem is várható kevesebb probléma az általános iskolában, mint a gimnáziumban. A foglalkozások körének szélessége, a pszichológiai okokkal

indokolt gyakori választási lehetőség az általános iskolában, a döntés előtti érdeklődési szint felmérése a gyermekek körében, s végül a társadalmi szelekció elkerülését célzó, s már említett gondos előkészítő munka csökkentheti a nem kívánatos kiválasztódást.

## 2. ÉLETKOR ÉS FAKULTATÍV OKTATÁS

Ami annak a kérdésnek az eldöntését illeti, hogy melyik osztálytól és milyen mértékben vezethető be a fakultatív foglalkozás az általános iskolában, több problémakör átgondolása válik szükségessé. Ilyen például a következő: Melyek az általános iskolába járó tanulók egyes korosztályainak olyan tipikus fejlődésbeli sajátosságai, amelyek a fakultatív oktatás tekintetében leginkább számbajöhetnek? Vagy: Milyen — ide csatlakoztatható — tapasztalatokkal rendelkezünk a hazai iskolákban meghonosodott választható foglalkozások (szakkörök, rendkívüli tárgyak) területén? Mindkét kérdés olyan, hogy részletes felderítése eddig még nem történt meg, éppen ezért a megközelítő válaszadás is nehézségekkel jár, s hipotetikusán kezelhető.

A moszkvai 710. sz. iskola 7. osztálytól vezette be a fakultatív foglalkozást. Heti két órát állapítottak meg erre a célra.<sup>22</sup> Számunkra ez az elgondolás csak irányjelzőként vehető tekintetbe, az ottani és a hazai körülmények különbözőségei miatt (későbbi iskolakezdés, tízosztályos iskola stb.). Éppen ilyen megfontolással ítéltethető meg például a svédországi gyakorlat is, amely eredetileg nagy választékkal vezette be a fakultatív foglalkozásokat a 7. osztályban. Később — az 1969. évi módosított tantervekkel egyidőben — csökkentek a választási lehetőségek.

Az iskolának természetéből, helyzetéből adódó feladata az, hogy a tanulók érdeklődését tanulmányaik iránt felkeltse, azt ébren tartsa, fejlessze, és a meglevő érdeklődési körhöz — lehetőségei szerint — alkalmazkodjék. Ennek a követelménynek a teljesítése tehát nincs életkorhoz és iskolatípushoz kötve. Az életkor és az érdeklődési kör összekapcsolt pedagógiai-pszichológiai problematikája — témánk szempontjából különösen akkor kerül a figyelem és a vizsgálódás előterébe, amikor a tanulók nagy

<sup>22</sup> Szavics, T. Z. írása szerint az 1966. évi tanterv szerint a fakultatív foglalkozások óraszámja a következő: 7. oszt. 1 óra, 8. oszt. 2 óra, 9. és 10. oszt. 4 óra. — 0 fakultatív nűh zanjatijah — H. S. 1967. No. 4.



résznél feltételezhető bizonyos „karakterisztikus” fejlődési szakasz elérése. Ennek fő jellemzői:

a) az állandó — noha eleinte még sokfelé mutató, mindemellett szétszórtnak már nem tekinthető — érdeklődési irány jelentkezése, illetve erősödése;<sup>23</sup>

b) a tudatos, átgondolt választás képességének kialakulása. Ez a jelenség — csírájától viszonylagos kiteljesedéséig — hosszabb-rövidebb ideig tartó folyamat során megy végbe. A folyamat feltárásához a kutatások kiszélesítésére van szükség. Ha azonban feltételezzük a pályaválasztással kapcsolatos tapasztalatok helytálló voltát, ide is érvényesnek mondhatjuk azt a megállapítást, hogy az általános iskolát végző gyermekek érdeklődése — ha a szétszórtságtól általában mentes is — változékony, leginkább több tantárgyi komponensből álló terület irányába mutat, és a döntés sok szubjektív tényezőtől befolyásolt.

Mint már az előbbieken is mondtuk, természetes dolog, hogy az érdeklődést lehet és kell is irányítani. Nagy részt vállal ebből az iskola részben köteleességszerűen, részben önkéntelenül, fel nem ismert, szinte „melléktermékként” keletkező megnyilatkozásaival. A tervszerű irányítás elsősorban a tanterv szerint előírt tantárgyakkal kapcsolatos érdeklődés felkeltésére vonatkozik és tömegekre (korcsoportokra, osztályokra) méretezett. Az iskolai tevékenységnek ennél jóval kisebb hányada az egyéni érdeklődésnek egyénhez szóló módszerekkel történő fejlesztésére irányul.

Amikor tehát azt a kérdést tesszük fel, hogy melyik osztálytól vezethető be a fakultatív oktatás az általános iskolában, nem válaszolhatunk így rá: „amikor a gyermekek határozott érdeklődési irányai kialakultak”. Erről ugyanis tömeges méretekben és tipikus jelenséggént aligha beszélhetünk. Ha azonban a fakultatív foglalkozásokat olyanoknak tekintjük, mint amelyek az *alakuló* érdeklődés részbeni kielégítésére, az illető körben szerzett ismeretek, tapasztalatok elmélyítésére és újabbak szerzésére szolgálnak, akkor az előbbieken feltett kérdésre elég egyértelműen tudunk válaszolni. Elvileg nincs akadálya annak, hogy a fakultatív foglalkozások *sajátos, változatos, életkortól, fejlettségi szinttől függő láncolata* az általános iskola egészében működésbe lépjen. Lehetségesnek gondoljuk ezt a jelenlegi alsó tagozat felsőbb osztályaiban is? Igen. Az elvi le-

hetségesség azonban nem jelenti az ajánlást is egyben. A túlterheléssel kapcsolatos tapasztalatok egyértelműen arra utalnak, hogy csak későbbi, 6., 7. és 8. osztályos életkorban ajánlatos próbálkozni kísérlet formájában a fakultatív oktatás bevezetésével. Az alsó tagozati fakultatívitás bevezethetőségét azonban bizonyítják a kicsik szakkörrei, a különféle tanfolyamok, valamint az eredményekkel működő alsó tagozati szakosított tantervű osztályok. Mindezek természetesen más és más profilt képviselnek.

Az érdeklődés-fejlesztés tekintetében sok rokonvonal tapasztalható egyes tantárgyi szakköröknek és tanfolyamoknak, valamint a tagozatos osztályok szakosított ágának *tendenciája* (s nem tartalma, módszere vagy szervezeti keretei) között. A nem-tárgyi szakkörök sajátos színfoltot jelentenek a szervezett különfoglalkozások területén. A tanfolyamok (rendkívüli tárgyak) sokarcúak. Lehetnek olyan tantárgyi „különórák”, amelyek felzárkóztatási céllal jönnek létre. Akadnak azután olyanok is, amelyek műveltségkiegészítők, de nem szükségszerűen a gyermekek már meglevő érdeklődését, mint inkább a szülők igényeit elégítik ki (pl. idegen nyelvi foglalkozások). S végül számolhatunk olyan tanfolyamokkal is, amelyek feltehetően valóban a tanulók orientációjával találkozva jönnek létre (sport, gyermek torna). A tagozatos osztályok emelt óraszámai, a szakkörök és a tanfolyamok találkoznak abban, hogy különfoglalkozásként járulnak a heti óra-, illetve munkarendhez.

Nem valószínű, hogy vonakodnunk kellene annak kimondásától, hogy nálunk sok a közelítő lépés a fakultatív oktatás megvalósításához. Ez tény akkor is, ha tudatosan nem ilyen céllal történt a többletórák, a különfoglalkozások megszervezése és független attól, hogy állami vagy ifjúsági mozgalmi szerv irányítja azokat. Természetes, hogy az említett formák és más rendeltetéssel is szándékkal jöttek létre. A találkozó vonások azonban kitapinthatók. Ezek készíthetnek bennünket arra, hogy az említett formákat átfogó szemlélettel egy hálózatba szövjük, s a kialakult ábrát az iskolarendszer egészébe illesszük.

A gyermekek nagy része tehát — főleg a városokban — már kisiskolás korában látogat tanrenden kívüli különfoglalkozásokat, hol az

<sup>23</sup> Ld. Nagy László i.m.



érdeklődés kielégítése, hol a tudásbeli hiányok pótlása, hol – gyakran inkább kötelességből, mint érdeklődésből – új kultúrjavak felvétele céljából. Az iskolai gyakorlat kimutatta ezeknek mind kedvező, mind a fizikumot terhelő vonásait. Míg a „plusz”-órákat jelentő tagozatos osztályok túlzásai – főleg az utóbbi időben – sokoldalú kritika tárgyát képezték, addig a lazább keretek között folyó szakkörök vagy tanfolyamok terhelő hatásáról kevés szó esett. Lehetséges, hogy távolabb estek az érdeklődés homlokterétől ezek a tanításhoz függelékként kapcsolódó tevékenységek. Remélhetőleg a szakosított tantervű csoport – számának növekedése, és az iskolarendszerbe való szerves beépülés miatt – nagyobb érdeklődésre, több pedagógiai vizsgálatra tarthat számot, mint a struktúra csatlakozó eleme. Miért tekintjük azonban a szakköröket, a tanfolyamokat mintegy a napi oktató munka függelékének? Ha az iskolai élet egészébe a tervszerű nevelő hatások teljes rendszere beletartozik – és nemcsak a tanítási órák egymásutánja – lehetetlen az előbbi foglalkozásokat „függeléknek” tekinteni. Ebből a szemléletből kiindulva és a tagozatos foglalkozás, a szakkör, a tanfolyam és a fakultatív oktatás hasonló vonásait szem előtt tartva, meg kell keresnünk a rendezés útját, lehetőségeit.

E sajátos formáció összetartozó elemeiből először a tanfolyamok – azaz a rendkívüli tárgyak – rendszerét emeljük ki. A tartalmat jelölő elnevezésből is következik, hogy amennyiben a fakultatív foglalkozások életbe lépnének, szinte teljes egészében képesek lennének átvenni a tanfolyamok feladatkörét. Ez utóbbiak azonban mégis megtarthatják létüket és viszonylagos önállóságukat akkor, ha profiljuk továbbra is specifikus vonásokat tartalmaz. Lehetne-e a tanfolyamok specifikuma, célja és ebből fakadó fő tartalma a hiányok pótlása, lehetne-e a tanfolyam a közismert – ma nem mindig jó hangzású – korrepetálás szervezett formája? A csoportfoglalkozások olyan fajtája nyerne az eddigi gyakorlattól eltérő szervezetesebb megoldást, amely a „felzárkóztatás” nem könnyű feladatát vállalná magára *tantárgyi* vagy *tantárgyközi* keretekben. Az ilyen típusú tanfolyami rendszernek idő és szervezés tekintetében viszonylag rugalmasnak kell lennie, hogy lehetővé tegye a hiányosságok észlelése után rögtön a felzárkóztatási folyamat megindítását. Metodikájának kidolgozása külön fel-

adatot jelent; olyan tendencia érvényesítését igényli, amely középpontba helyezi az egyénhez való legszorosabb alkalmazkodást.

A szakkörök problematikája talán nehezebben közelíthető meg, mint a tanfolyamoké. A fennálló rendelkezések értelmében az ifjúsági szervezet tevékenységi köréhez tartoznak, tartalmukat-módszereiket ez a tény szabja meg. A mindennapi nevelési gyakorlatban azonban sok ellentmondással találkozunk. Ezek közül az egyik az, hogy a szakköri hálózat a szabad idő hasznos felhasználására való nevelést szolgálja, mégis gyakori jelenség az iskolai élet zárt rendjébe való beépítettsége. A másik, lényegesebb ellentmondás az, hogy a szakkörök oldott, sokszor játékos tartalma, metodikai eszköztára sajátosan egyesül iskolás vonásokkal és ezek mintegy „pótóra” látszatot kölcsönöznek a foglalkozásoknak.

A szakköri rendszer profilja tulajdonképpen a szabad idő kitöltésének többféle módozatához alkalmazkodik a mindennapi gyakorlatban. A foglalkozások tartalmában itt is megtalálható a tantárgyi ismeretek bővítése és kiegészítése, szerepel továbbá a hiányok korrekciója, a felzárkóztatás s végül az iskolai órák anyagától részben vagy teljesen függetleníthető ismeretek, készségek, tevékenységi formák elsajátítására való törekvés.

Ha a szakkört a szabad idő hasznos eltöltése és az erre való nevelés eszközének tekintjük, elfogadható a fenti tendenciák sajátos ötvöze. Mivel mindezek az irányok valamilyen szinten és módon érvényesülnek az iskolai munkán kívüli szabad idő felhasználásában, természetes, hogy „lecsapódásuk” a szakköri foglalkozásokban is megtalálható. Profiljuk abban határozható meg, hogy a szakkörök szabadon választhatók, az oktatáson kívül fennmaradó idő hasznos, oldott keretek között végbemenő kitöltését célozzák. (Ezekhez képest a fakultatív foglalkozások a kötelezően választható tárgyak keretén belül, tantervi rendtartási előírások szerint valósulnak meg.)

A fentiek lépéseknek tekinthetők afelé, hogy a tartalmukban és formájukban, illetve ezek egységében több-kevesebb analóg elemet tartalmazó foglalkozások találkozási pontjait és egymástól való elhatárolhatóságát kitapintsuk.

A tanulmányban sajátos párhuzamban áll egymás mellett a már kiépülő szakosított tantervű iskolák rendszere és a jövőben feltehetően megvalósuló fakultatív foglalkozások há-



lózata. Ma úgy tűnik, hogy a fakultatív oktatás több olyan feladatot vállalhat magára, amelyet napjainkban a tagozatos osztályok látnak el. Nem kétséges azonban az sem, hogy az iskolarendszer e két elemében olyan vonások is jelentkeznek, amelyek vagy csak az egyik vagy csak a másik sajátjának tekinthetők. Ezek a különbségek teljesítménylehetőségeket rejtene magukban. Ilyen például az egyes tantárgyakhoz tartozó ismeretek, készségek és képességek intenzív elsajátítása a szakosított tantervű osztályokban, vagy a *minden gyermek számára biztosított többszöri választási lehetőség* az alakuló érdeklődés részbeni kielégítésére a fakultatív oktatás keretében. Vannak hasonlóságok, amelyek csak részben azok, részben pedig az egyes foglalkozási formák specifikumaihoz tartoznak. Ilyen például a többletórák tartalma, módszere, valamint ezek rendeződése a tantervi tematikán belül a tagozat és a fakultatív esetében.

Feltehető, hogy a választható tantárgyak oktatásának bevezetése csak részben oldhatja meg a tagozatokkal kapcsolatosan felmerülő gondokat; egyik-másik mintegy „újratermelődhet” a megváltozó szisztémában. Fölösleges lenne elhallgatni azt is, hogy a szakosított tantervű általános iskolai osztályok sok jó felkészültségű, biztos alaptudással rendelkező 14 éves tanulót bocsátottak további útjukra, s teszi ezt a jelenben is. Az meg mindenestre a fakultatív oktatás mellett szól, hogy egyre inkább a kisebb csoportokba végbemenő foglalkozások jelzik – egyebek között – a korszerű-

sítés útját. Ezek több lehetőséget nyújtanak az egyes tanulók aktivitására, a tevékenység folyamatának, minőségének megismerésére, az elért teljesítmény mérésére s ennek nyomán történő fejlesztésére, értékelésére. Azt is feltételezhetjük, hogy a fakultatív oktatás általános iskolai időszaka valamennyire „orientációs szakasznak” is tekinthető majd, s ilyenformán hatékony segítséget adhat a pályaválasztási nevelésben.

E tanulmány azt a nézetet tükrözi és közvetíti, hogy helyes lenne megőrizni a szakosított tantervű osztályokból mindazt, ami előre mutató, ami érték. Nem látszik valószínűnek az, hogy ez az általános iskolába több mint másfél évtized óta beépült elem sérelem és veszteség nélkül eltávolítható onnan. Inkább a fejlesztés útját kell keresnünk. Ennek iránya adott:

- a) tananyagrendezés és csökkentés a tagozatos tárgyban;
- b) a tanulók társadalmi összetételének politikai szempontú érvényesítése;
- c) a körzeti-területi elvek következetes érvényesítése.

Ugyanakkor szükséges megindítani a kísérleteket a fakultatív oktatás témakörében.

A tanulmány természetesen egyike lehet csak azoknak az írásoknak, amelyek hozzá kívánnak járulni iskolarendszerünk e sok vitát kiváltó kérdésének tisztázásához. Eltérő vagy hasonló álláspontra jutó elemzések szükségesek az iskolarendszer módosítására vezető neveléspolitikai döntés kialakításához.



- A középfokú oktatás főbb fejlesztési tendenciáiról a szocialista országokban és néhány kapitalista államban — Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1971.
- A túlterhelés csökkentéséről — Köznevelés, 1972. 16. sz.
- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai — az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14—15-i ülése — Kossuth Könyvkiadó, 1972.
- Az egyéni képességek fejlesztésével és a tehetségek kibontakozásának kérdésével foglalkozó munkabizottság anyaga — A munkabizottság elnöke: Jóbóru Magda. Tagjai: Pataki Ferenc, Putnoki Jenő, Orosz Sándor, Ritoók Pálné, Takács Eta, Fél Ella, Gáti Ferenc, Domonkos Lajos, Polgár Sándor, Lukács Sándor, Bernáth József — 1971.
- Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás biztosításában c. munkabizottsági anyag. — Szerkesztő: Péter Ernő. Munkatársak: Arató Ferenc, Gazsó Ferenc, Havas Ottóné, Hollós István, Kátai Imre, Koren István, Kozma Tamás, Materényi Jenő, Pálfali Pál, Szakács Ferenc, Tomasovszky János, Tok Miklós, Tóth László, Veress Judit — 22—23. o.
- Benczedy József: A közoktatás svéd modellje — Köznevelés, 1972. 5. sz.
- Budapest Főváros Tanácsa Végrehajtóbizottságának anyaga: A fővárosi általános iskolák oktató-nevelő munkájának tapasztalatai és fejlesztésének irányelvei — Budapest, 1973.
- Coombs, Philip H.: Az oktatás világválsága — Rendszerelemzés (The World Educational Crisis — A System Analysis) Tankönyvkiadó, 1971. Ford. Kemény István.
- Dáczy Jenő: Tehetség és iskola. — A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban — Budapest, 1910.
- Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Pataki Ferenc, Tánzos Gábor, Várhegyi György: A fővárosi alap- és középfokú oktatás távlati fejlesztésének koncepciója — Kézirat. Budapest, 1971.
- Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. — Szociológia, 1. évf. 1972. 1. sz.
- Galicza János: Fakultatív rendszerű oktatási kísérlet a Radnóti Miklós Gimnáziumban. — Társadalmi Szemle, 1973. 6. sz.
- Gazsó Ferenc: A közoktatási rendszer mobilitási funkciói. — Köznevelés, 1972. 17. sz.
- Glockner Lajos: Az egyéni oktatás rendszerei az iskolában — Különlenyomat az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplójából — Budapest, 1913.
- Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák (Nemzetközi oktatásügy) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1971.
- Kónya Józsefné: A kémiaoktatás kérdései a szakosított tantervű biológia-kémia osztályokban — A Kémia Tanítása, — 1966. 6. sz.
- Lebedev, P.: A differenciált oktatás (O differencirovanom obucsenii). Narodnoje Obrezovaniye 1967. No. 8. Ford.: Zöldi Péter.
- Lukács Sándor: Beszámoló egy reformkísérletről (Budapesti Nevelő) 1972. 2. sz.
- Lukács Sándor: Zárt osztálykeret vagy választható tárgyak? Köznevelés, 1973. 4. sz.
- Majoros József: Irodalom tagozatos osztályok — fakultatív alapon. Köznevelés, 1972. 1. sz.
- Mel'nikov, M. A.: A fakultatív foglalkozásokról (O zan'atiah po vüboru) Sovetskaja Pedagogika 1967. No. 4. Ford.: Újhelyi Mária.
- Mihály Ottó: A pedagógiai célelmélet nevelésfilozófiai alapproblémái. Akadémiai Kiadó, 1974.
- Mirosław Nowicki: Differenciált oktatás (helyzete és tendenciái) Nauczanie Zróznicowane (stan i tendencie) — Ruch Pedagogiczny, 1964. 3. sz. Ford.: Szabó László.
- Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. — Budapest, 1908.
- Oktatásügyi Statisztikai Tájékoztató az alsófokú oktatásról. — Művelődésügyi Minisztérium (ill. Oktatásügyi Minisztérium), 1956—1972-ig terjedő időszak kötetei évenkénti kiadásban. Összeállította: Kurucz Dezső.
- Statisztikai Tájékoztató a fővárosi alsófokú oktatásról — 1956-tól 1972-ig terjedő időszak kötetei évenkénti kiadásban. Összeállította: Racskó Waldemárné.
- Swarzman, Z. O.: Fakultatív foglalkozások a Szovjetunió iskoláiban — Fakultative Lehrveranstaltung Mathematik in den Schulen der Sowjetunion — Mathematik in der Schule, 1972. No. 8—9.
- Schulreform oder der sogenannte Fortschritt — Hrsg. v. Johannes Beck, Lothar Schmidt — Frankfurt am Main, 1970.



- Szavics, T. Z.: Fakultatív foglalkozások (O fakultatívnuh zanjatijah) H. S. 1967. No. A. Ford.: Nyitrai Róbert.
- Szundy Gizella: Kémia-fizika szakosított tantervű osztály az általános gimnáziumban. — A Kémia Tanítása, 1966. V. évf. 6. sz.
- The gifted Child — The year book of education — Szerzők: Bereday, George Z. F. és Lauwerys, J. A. — 1962.
- Varga Tamás: Látogatás egy matematika-osztályban. — A Matematika Tanítása, 1966. XIII. évf. 1. sz.
- Walter Wolf: Erziehung und Forschung — Berlin, 1960.
- Welker Ottó: Örömkünk és gondunk a tagozat — Köznevelés, 1966. 4. sz.
- Wendt, Joseph: A fakultatív fizikatanítás problémái (Zu einigen Fragen der Gestaltung des fakultativen Physikunterrichts — Physik in der Schule, 1971. No. 7—8.
- Winkler, G. — Nunner: Chancengleichheit und individuelle Förderung — Stuttgart, 1971.
- Zrinszky László: Rendszer és módszer — Pedagógiai Szemle, 1972. 6. sz.



**Ableda Gyula, Dr. Barna Gyuláné: ISKOLARENDSZERUNK PEDAGÓGUS-ELLÁTOTSÁGA, AZ ELLÁTÁSI SZINTET MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK (Tervtanulmány)**

**A tervtanulmány célja**

Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. évi júniusi határozata megállapítja: „A köznevelés döntő tényezője a pedagógus. Számuk a felszabadulás óta három és félszeresére növekedett. A pedagógus-ellátottság szintje a jelen fejlődés ellenére sem éri el a mennyiségi és minőségi tekintetben kívánatos mértéket...”

A határozatból következik, hogy

- a pedagógus-ellátottság színvonala a jelenlegi követelményeknek nem felel meg;
- az oktató-nevelő munka folyamatos korszerűsítése a pedagógusokkal szemben egyre nagyobb követelményt támaszt;
- az iskolarendszer távlati továbbfejlesztése befolyásolja a pedagógusigény nagyságát, minőségi összetételét.

Ezért meghatározó jelentőségű a pedagógus-ellátottság vizsgálata. Tanulmányunk a köznevelés fejlesztését célzó kutatások körébe tartozik.

A tervtanulmányban áttekintést adunk a pedagógus-ellátottság alakulásáról 1960-tól napjainkig, vázlatosan érintjük az ellátásra ható társadalmi, gazdasági tényezőket is. Kísérletet teszünk – bár a rendelkezésre álló adatok hiányosak – a nemzetközi tendenciák bemutatására.

Az ellátottság elemzése csak azt a célt szolgálja, hogy az elmúlt időszak tapasztalataiból levonjuk azokat a következtetéseket, amelyeket a távlati pedagógus-ellátottság színvonalának tervezésénél, illetve a további kutatómunkánál is szükséges figyelembe venni.

A kutatási program végrehajtásához ezek az ismeretek nem elégségesek. A távlati pedagógus-szükséglet és igényszint meghatározásához egyértelműen látnunk kell az oktatás szerkezeti továbbfejlesztésének, tartalmi korszerűsítésének főbb vonásait. Az iskolarendszer távlati modelljének kidolgozása, és a pedagógus-ellátás javítását célzó kutatások nem nélkülözhetik pl. a demográfiai, településhálózati és foglalkozáspolitikai tendenciák vizsgálatát.

Fentiekből következik, hogy a távlati pedagógus-szükségletet megalapozó kutatások egy része az oktatás szerkezeti és tartalmi korszerűsítésére vonatkozó vizsgálatokkal párhuzamosan végezhető, másik része viszont kellő biztonsággal csak egyéb témacsoportokban elért eredményekre épülhet.

A tervtanulmány kidolgozásánál, illetve a kutatásra ajánlott témacsoportok összeállításánál ezt a behatároló körülményt vettük figyelembe.

**A pedagógus-ellátottság alakulása 1960–1971**

Az oktatási rendszer fokozatonkénti eltérő feladataitól függően változik a pedagógus-ellátottság mennyiségi és minőségi követelménye, a pedagógushiány, a képesítés nélküli nevelők foglalkoztatottságának hatása az oktató-nevelő munka színvonalára. Ezért az utóbbi évek pedagógus-ellátottságának alakulását oktatási fokozatonként célszerű áttekinteni.

Vizsgálatunk csak a nagyobb pedagóguslétszámot foglalkoztató intézménytípusokra terjed ki. Eltekintünk a kisegítő iskolák, nevelőotthonok, diákotthonok és a felnőttoktatás pedagógus-ellátottságának elemzésétől. A vizsgálat körének ez a leszűkítése következtetéseink realitását, a további feladatok meghatározásának lehetőségét – véleményünk szerint – nem csökkenti.

**1. Óvoda**

Az óvodába járó gyermekek száma az utóbbi 11 évben közel 63 ezerrel – 34%-kal – emelkedett, az óvónői munkakörben foglalkoztatottak száma pedig 57%-kal nőtt, azaz mintegy 13 400 főre emelkedett. A fejlődés üteme kü-



lönösen az utóbbi 3–4 évben és a városokban volt rendkívül gyors.

Az egy óvónőre jutó gyermekek száma a vizsgált időszakban 21,5 főről 18,4 főre csökkent. Ez a mutató két tényező együttes hatását fejezi ki: az e csoportra jutó óvónők számának és a gyermekcsoportok átlagos létszámának viszonyát.

Egy csoport óvónőszükségletét az óvoda nyitvatartási ideje határozza meg. A nyitvatartási idő növekedésével arányosan emelkednie kell az egy csoportba jutó óvónők számának is ahhoz, hogy az ellátottság szintje ne csökkenjen. A vizsgált időszakban – a nyitvatartási idő növekedésének hatására – az egy csoportra jutó óvónők száma 1,46-ról 1,61-re emelkedett.

Az egy csoportba átlagosan foglalkoztatott gyermekek száma az 1960. évi 31,5 főről 1971-re 29,6 főre csökkent. Az óvodák egy részében az átlagosnál lényegesen magasabb az egy

csoportban foglalkoztatott gyermekek száma. Nevelési és az egészségügyi követelmények is azt igényelnék, hogy egy óvodai csoport létszáma 25 főnél ne legyen több. Ebből következik, hogy az óvodák nevelői ellátottsága mennyiségileg nem kielégítő.

Az utóbbi években az óvónői állomány képzettség szerinti összetétele kedvezőtlenül alakult. Óvónőképzésünk elmaradt az óvodába járó gyermekek számának emelkedésétől, ezért évenként több száz érettségizett fiatal kellett képesítés nélküli óvónőként munkába állítani. A munkába állított érettségizettek növekvő száma miatt, a korábban alkalmazottak levelező úton történő képzése ellenére is emelkedett a képesítés nélküli óvónők aránya. Ez az arány 1960–1968 között alig változott (7–9<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), az utóbbi években viszont gyors ütemben emelkedett. 1971-ben az óvónői állomány 15,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a – 2023 fő – képesítés nélküli volt.

## 1. TÁBLÁZAT

### AZ ÓVÓNŐI ELLÁTOTTSÁG MEGYÉNKÉNTI ALAKULÁSA

| Megye                   | Óvodai csoport átlagos létszáma |      | Egy csoportra jutó óvónők száma |      | Képesítés nélküli óvónők aránya % |      |
|-------------------------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------------------------------|------|
|                         | 1960                            | 1971 | 1960                            | 1971 | 1960                              | 1971 |
| 1. Baranya              | 31,0                            | 30,3 | 1,54                            | 1,73 | 1,5                               | 8,8  |
| 2. Bács-Kiskun          | 32,9                            | 29,7 | 1,24                            | 1,48 | 3,6                               | 11,2 |
| 3. Békés                | 33,5                            | 28,9 | 1,48                            | 1,59 | 9,1                               | 8,1  |
| 4. Borsod-Abaúj-Zemplén | 31,3                            | 31,1 | 1,43                            | 1,56 | 3,5                               | 20,2 |
| 5. Csongrád             | 30,5                            | 29,1 | 1,26                            | 1,49 | 7,3                               | 11,1 |
| 6. Fejér                | 31,6                            | 30,3 | 1,49                            | 1,64 | 7,9                               | 15,1 |
| 7. Győr-Sopron          | 34,0                            | 29,3 | 1,32                            | 1,50 | 14,6                              | 10,4 |
| 8. Hajdú-Bihar          | 33,1                            | 29,0 | 1,37                            | 1,49 | 7,3                               | 14,7 |
| 9. Heves                | 32,2                            | 30,8 | 1,42                            | 1,50 | 7,7                               | 10,0 |
| 10. Komárom             | 31,8                            | 30,5 | 1,13                            | 1,33 | 4,4                               | 8,1  |
| 11. Nógrád              | 28,4                            | 28,2 | 1,23                            | 1,38 | 25,8                              | 10,3 |
| 12. Pest                | 30,5                            | 28,9 | 1,26                            | 1,44 | 9,2                               | 19,4 |
| 13. Somogy              | 35,1                            | 27,5 | 1,22                            | 1,43 | 7,8                               | 13,2 |
| 14. Szabolcs-Szatmár    | 37,3                            | 30,0 | 1,31                            | 1,46 | 7,1                               | 22,3 |
| 15. Szolnok             | 29,8                            | 28,7 | 1,39                            | 1,57 | 16,7                              | 12,9 |
| 16. Tolna               | 32,3                            | 28,5 | 1,13                            | 1,35 | 14,2                              | 15,8 |
| 17. Vas                 | 32,0                            | 29,3 | 1,35                            | 1,49 | 19,7                              | 12,1 |
| 18. Veszprém            | 30,0                            | 29,2 | 1,29                            | 1,40 | 9,0                               | 7,9  |
| 19. Zala                | 33,8                            | 30,9 | 1,40                            | 1,61 | 11,9                              | 17,0 |
| 20. Budapest            | 29,4                            | 30,1 | 1,97                            | 2,13 | 3,9                               | 19,3 |
| Összesen:               | 31,5                            | 29,6 | 1,46                            | 1,61 | 7,7                               | 15,1 |

A táblázat adatai azt bizonyítják, hogy a megyék óvodai csoportjainak átlagos gyermeklétszáma közelít az országos szinthez. Megyei szinten a legalacsonyabb és legmagasabb átlagléttszámú csoportok közötti különbség az 1960. évi 7,9 főről 3,6 főre csökkent. Az egy csoportra jutó óvónők számának változásában is hasonló tendencia figyelhető meg. A szóródás ennél a mutatónál lényegesen nagyobb, ami a foglalkoztatási szint és struktúra által

determinált eltérő nyitvatartási idő miatt természetes. Annak ellenére, hogy a képesítés nélküli óvónők aránya országosan 7,7<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ról 15,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ra emelkedett, több megyében javult a képzettség szerinti összetétel (pl. Győr, Nógrád, Vas megyékben). Néhány megyében – Borsod, Szabolcs – és Budapesten a képesítés nélküliek aránya rendkívül gyorsan emelkedett.

A képesítés nélküli óvónők zömét korábban községekben alkalmazták (arányuk 1963-ban



16,6%-ról 18,5%-ra, a városokban 2,8%-ról 12,5%-ra emelkedett).

## 2. Általános iskola

A demográfiai hullám következményei ebben az időszakban érintették az általános iskolát. A tanulólétszám az 1960/1961-es tanévtől — átmeneti emelkedés után —, az 1971/72-es tanévig mintegy 322 ezer fővel, a tanulócsoportok száma kb. 1400-zal csökkent. A napközis ellátásban részesülő tanulók száma 110 ezer fővel, a csoportok száma 4100-zal emelkedett. A tanulólétszám összetétele a pedagógus-igényesebb felsőtagozatos tanulók javára változott.

A felsőtagozatos tanulók aránya a vizsgált időszakban 44,3%-ról 51,6%-ra nőtt. A pedagógusállomány 6100 fővel nagyobb volt az 1960. évinél. E több irányú változás eredménye, hogy az egy általános iskolai pedagógusra (tanítóra, tanárra) jutó tanulók száma 24,3 főről 16,9 főre csökkent. Ennek alakulását több tényező befolyásolja. Ezek közül a legfontosabbak: a napközis tanulók számának, a tanulócsoportok átlagos létszámának és az egy tanulócsoportra jutó pedagógusok számának változása.

A napközis tanulók számának emelkedésével arányosan nő a tantestületek létszáma is. Ezért az általános iskola pedagógus-ellátottságának értékelésénél eltekinthetünk a napköziben foglalkoztatott nevelőktől, illetve az itt bekövetkezett állományváltozástól.

A tanulócsoportok átlagos létszáma az 1960/61. évi 32,6 főről átmeneti emelkedés után az 1971/72-es tanévig 25,8 főre csökkent. Ez a jelentős csökkenés a korábbinál kedvezőbb feltételt biztosít a pedagógusok munkája számára.

A vizsgált időszakban az egy tanulócsoportra jutó pedagógusok száma 1,27-ről 1,37-re emelkedett. Ez a változás a pedagógusigényesebb felsőtagozatos tanulócsoportok arányának emelkedése mellett is az ellátottság javulását fejezi ki.

A pedagógushiány az 1960. évi közel 1800 főről (3%) fokozatosan mintegy 1100 főre (1,7%) csökkent.

Az ellátás értékelésénél azonban figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógusállomány összetétele mennyiben felel meg az általános iskolai oktatás tantervi követelményeinek. A nyolc osztályos általános iskolai oktatás beve-

zetése után kezdtük meg a felső tagozat számára a tanárképzést. Elsősorban ez az oka annak, hogy a pedagógusállománynak 1960-ban is csak 39,1%-a volt tanári képesítésű. (Azonos létszámú alsó és felső tagozat esetén a tanárok számának 40–50%-kal kellene meghaladni a tanítók létszámát.)

A tanári képesítésű pedagógusok aránya a vizsgált időszakban jelentősen javult. Az 1971/72-es tanévben a pedagógusállomány 50,4%-a tanár, 44%-a tanító és 5,6%-a (3553 fő) pedagógiai képesítéssel nem rendelkező. A pedagógus képesítés nélküliek arányát az utóbbi években ismét emelte, hogy a kis településeken nőtt a képesítés nélküliek száma.

Az állomány összetételének vázolt javulása mellett is jelentős az eltérés a szükséglettől. (Vesd össze a 2. táblázattal.)

## 2. TÁBLÁZAT

### A SZAKONKÉNTI TANERŐSZÜKSÉGLET KIEGÉJTÉSE AZ 1971/72-ES TANÉVBEN

| Megnevezés              | Szükséglet | Állomány | Hiány (—)<br>Felesleg (+) |
|-------------------------|------------|----------|---------------------------|
| Igazgató                | 3 081      | 3 065    | — 16                      |
| Igazgatóhelyettes       | 2 880      | 2 847    | — 33                      |
| Napközivezető           | 6 895      | 6 833    | — 62                      |
| Tanítói képesítésű      | 21 241     | 21 714   | + 473                     |
| Magyar                  | 732        | 967      | + 235                     |
| Magyar-orsz             | 3 067      | 2 368    | — 699                     |
| Magyar-történelem       | 3 789      | 3 302    | — 487                     |
| Magyar-ének             | 859        | 535      | — 324                     |
| Magyar-rajz             | 302        | 177      | — 125                     |
| Orosz                   | 810        | 1 052    | + 242                     |
| Orosz-ének              | 354        | 118      | — 236                     |
| Orosz-testnevelés       | 272        | 134      | — 138                     |
| Történelem-orsz         | 402        | 248      | — 154                     |
| Történelem-ének         | 287        | 260      | — 81                      |
| Történelem-testnevelés  | 219        | 173      | — 46                      |
| Történelem-földrajz     | 607        | 764      | + 157                     |
| Biológia-földrajz       | 2 671      | 2 427    | — 244                     |
| Biológia-mg.ismeretek   | 911        | 600      | — 311                     |
| Biológia-rajz           | 207        | 177      | — 30                      |
| Biológia-testnevelés    | 580        | 479      | — 101                     |
| Biológia-kémia          | 479        | 455      | — 24                      |
| Földrajz-rajz           | 1 054      | 820      | — 234                     |
| Földrajz-testnevelés    | 321        | 224      | — 97                      |
| Matematika-fizika       | 4 298      | 3 465    | — 833                     |
| Matematika-kémia        | 1 733      | 1 348    | — 385                     |
| Matematika-műszaki ism. | 569        | 455      | — 114                     |
| Matematika-rajz         | 1 575      | 1 224    | — 351                     |
| Testnevelés             | 274        | 123      | — 151                     |
| Ének                    | 1 176      | 886      | — 290                     |
| Rajz                    | 634        | 436      | — 198                     |
| Nemzetiségi nyelv       | 155        | 113      | — 42                      |
| Műszaki ism. és gyak.   | 1 017      | 957      | — 60                      |
| Mezőgazd ism. és gyak.  | 779        | 975      | + 196                     |
| Egyéb                   | 307        | 430      | + 123                     |
| Pedagógiai kép. nélkül* | —          | 3 335    | +3 335                    |
| Összesen:               | 64 537     | 63 432   | —1 105                    |

\*Napközis és igazgatási beosztásuk nélkül.



Az 1971/72. tanévben az abszolút hiány pótlásával együtt mintegy 4800-zal több tanárt kellett volna foglalkoztatni az általános iskolákban. A hiányzó tanárok munkájának nagy részét képesítés nélküli pedagógusok és tanítók látták el. Néhány szak, illetve szakpár – magyar-orsz, történelem-földrajz, mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok – kivételével a tanárlétszám alacsonyabb a szükségletnél. Különösen jelentős a hiány a matematika-fizika, matematika-kémia, magyar-orsz, magyar-történelem, testnevelés szakon.

Sok egyéb tényező – a tanulólétszám hullámzása, több évfolyamból szervezett tanulócsoport a felsőtagozaton, az évfolyamonként egy osztályos iskolák nagy száma stb. mellett ez a legfontosabb oka annak, hogy az általános iskolák felsőtagozatán 100 tanórából 74,3 órát tart szaktanár.

Az országosan sem kielégítő ellátottság megyénként és település-kategóriánként is erősen differenciált.

### 3. TÁBLÁZAT

#### A PEDAGÓGUS-ELLÁTOTTSÁG MEGYÉNKEN TI ALAKULÁSA

| Megye                   | Egy tanulócsoportra jutó tanulók száma % |                | Egy tanulócsoportra jutó pedagógusok száma % |                | Képesítés nélküli pedagógusok aránya % |                | Szaktanár által leadott felsőtagozati órák aránya % |                |
|-------------------------|--|----------------|--|----------------|--|----------------|---|----------------|
|                         | 1960/<br>/1961                           | 1971/<br>/1972 | 1960/<br>/1961                               | 1971/<br>/1972 | 1960/<br>/1961                         | 1971/<br>/1972 | 1960/<br>/1961                                      | 1971/<br>/1972 |
| 1. Baranya              | 29,9                                     | 25,7           | 1,31   | 1,43           | 2,5                                    | 6,4            | 62,3  | 78,1           |
| 2. Bács-Kiskun          | 30,7                                     | 25,1           | 1,28   | 1,36           | 2,9                                    | 5,9            | 42,2  | 63,2           |
| 3. Békés                | 32,7                                     | 26,0           | 1,26   | 1,39           | 6,6                                    | 5,8            | 56,1  | 74,8           |
| 4. Borsod-Abaúj-Zemplén | 33,7                                     | 28,8           | 1,24   | 1,34           | 4,0                                    | 8,0            | 49,1  | 74,4           |
| 5. Csongrád             | 29,7                                     | 24,1           | 1,31   | 1,41           | 1,1                                    | 2,1            | 60,1  | 73,3           |
| 6. Fejér                | 33,7                                     | 26,5           | 1,23   | 1,33           | 3,0                                    | 8,6            | 54,7  | 70,5           |
| 7. Győr-Sopron          | 30,7                                     | 24,1           | 1,29   | 1,36           | 2,0                                    | 5,2            | 49,4  | 66,2           |
| 8. Hajdú-Bihar          | 34,0                                     | 27,2           | 1,26   | 1,34           | 3,5                                    | 9,7            | 54,5  | 70,1           |
| 9. Heves                | 33,9                                     | 25,8           | 1,28   | 1,40           | 2,5                                    | 4,5            | 52,2  | 75,7           |
| 10. Komárom             | 33,1                                     | 27,0           | 1,29   | 1,33           | 2,6                                    | 3,4            | 68,7  | 68,2           |
| 11. Nógrád              | 31,4                                     | 25,0           | 1,27   | 1,31           | 5,1                                    | 8,9            | 42,1  | 66,8           |
| 12. Pest                | 32,8                                     | 26,9           | 1,28   | 1,34           | 2,3                                    | 7,6            | 63,3  | 73,1           |
| 13. Somogy              | 32,5                                     | 24,5           | 1,23   | 1,31           | 4,2                                    | 5,1            | 46,1  | 71,0           |
| 14. Szabolcs-Szatmár    | 34,7                                     | 26,5           | 1,16   | 1,30           | 4,2                                    | 8,3            | 43,6  | 65,4           |
| 15. Szolnok             | 33,0                                     | 26,8           | 1,26   | 1,38           | 3,4                                    | 6,8            | 54,8  | 77,5           |
| 16. Tolna               | 31,6                                     | 26,0           | 1,27   | 1,41           | 3,9                                    | 6,8            | 48,9  | 71,6           |
| 17. Vas                 | 29,9                                     | 24,3           | 1,22   | 1,36           | 1,8                                    | 3,3            | 47,2  | 68,5           |
| 18. Veszprém            | 31,0                                     | 25,4           | 1,24   | 1,32           | 3,2                                    | 5,1            | 47,9  | 68,5           |
| 19. Zala                | 30,4                                     | 24,8           | 1,20   | 1,35           | 4,2                                    | 7,3            | 40,6  | 68,4           |
| 20. Budapest            | 34,2                                     | 24,8           | 1,40   | 1,47           | 0,2                                    | 0,3            | 93,8  | 96,7           |
| Összesen:               | 32,6                                     | 25,8           | 1,27   | 1,37           | 2,8                                    | 5,6            | 58,0  | 74,3           |

\* Napközis nevelők nélkül

A táblázatból megállapítható, hogy a tanulócsoportok megyei átlagszáma közelített az országos szinthez. A tanulólétszám csökkenésének hatására néhány városban, elsősorban Budapesten a csoportátlag kifejezetten kedvező. Az egy tanulócsoportra jutó pedagógusok számában is csökkent a különbség a legjobban ellátott Budapest és a legrosszabbul ellátott Szabolcs megye között.

A pedagógusok képzettség szerinti összetételében a nivellálódás nem volt jelentős. Az átlagosnál nagyobb a pedagógushiány Szabolcs, Borsod, Pest megyében. A képesítés nélküli ne-

velők több mint fele Bács, Borsod, Fejér, Hajdú, Pest és Szabolcs megye községeiben, külterületein dolgozik.

Ezekben a megyékben és más településeken is, a szakképzett pedagógusokhoz viszonyítva nagyon magas a képesítés nélküliek száma. Az általános iskola felsőtagozatán 100 tanórából a szaktanár által leadott órák aránya megyei szinten – Budapest nélkül – 63–78% között változik. Ez az arány több járásban – pl. kecskeméti, edelényi, pápai – az 50%-ot sem éri el.

A pedagógus-ellátottság közötti különbség város-község vonatkozásban a fentieknél is je-



lentősebb. A pedagógushiány kb. 80%-a a községi iskolák munkáját nehezíti. A képesítés nélküli nevelők döntő többségét is – 96%-át – ezekben az iskolákban foglalkoztatják. A pedagógusállomány 58%-a, a tanári képesítéssel rendelkezőknek alig 46%-a tanít a községi általános iskolákban.

Az ellátottságnak ez a különbsége azzal a következménnyel jár, hogy az általános iskolák felső tagozatán 100 tanórából városokban 91,9%-ot, községekben 62,9%-ot adott le szaktanár. Az egyes községek közötti eltérés ennél is sokkal nagyobb.

A női pedagógusok magas aránya – a vizsgált időszakban 69,7%-ról 73,7%-ra emelkedett – jelentősen befolyásolta az ellátottság területi alakulását. Családalapítási, családvédelmi okok miatt a női pedagógusok gyakran kényszerülnek munkahelyváltásra. Évek óta visszatérő jelenség, hogy a vidéki kis iskolákban meghirdetett álláshelyekre egyedülálló pedagógusnők nem pályáznak.

### 3. Szakmunkásképző iskola

A demográfiai hullám az 1960-as évek közepén érte el a középfokú oktatást. Az általános iskola 8. osztályát végző nagy létszámú korosztályok továbbtanulási lehetőségét elsősorban a szakmunkásképző iskolák biztosították.

A tanulólétszám az 1957/58-as tanévet véve alapul az 1972/73. tanévre mintegy 120%-kal, a főhivatású pedagógusok száma 130%-kal, mintegy 4600 fővel emelkedett.

Az állománynövekedés több mint fele tanár. A tanórák zavartalan ellátásához így is közel 3100 óraadót kellett alkalmazni. (Számuk az utóbbi években csökkent.) Az óraadóknak ez a rendkívül magas aránya kedvezőtlenül befolyásolja a tantestületek nevelőmunkáját.

Egy főhivatású pedagógusra jutó tanulók száma 25,1 főről 24,1 főre csökkent, ami az ellátottság mennyiségi javulását jelzi. Hatásában ennél lényegesen fontosabb az a tény, hogy képzettség szerinti összetételük javult. A főhivatású nevelőkből a tanárok aránya 32,3%-ról 46%-ra emelkedett.

A tanárok 85%-a egyetemi és főiskolai végzettségű, mintegy 76%-uk pedagógus képesítéssel rendelkezik. A szakmunkásképző iskolák – a nem kielégítő szaktanárképzés miatt – szakmai tárgyak elméleti oktatására sok esetben középfokú végzettségű technikusokat alkalmaznak.

A szakoktatók minőségi összetétele a vizsgált időszakban javult. 1957-ben a szakoktatók 44%-a még az általános iskola 8. osztályát sem végezte el, további 39%-a is csak általános iskolai végzettséggel rendelkezett. Jelenleg a szakoktatók többsége – 66%-a – középiskolai vagy ennél magasabb végzettséggel, 12%-a pedagógiai képesítéssel is rendelkezik.

A szakmunkásképzés személyi feltétele a vizsgált időszakban jelentősen javult. Az iskolák zöme önálló tantestülettel látja el az oktató-nevelő munkát. A főhivatású nevelők előképzettség szerinti összetétele kedvezőbb lett. A tanulók megnövekedett létszáma és a szakképzés korszerűsítése azonban a jelenleginél több szakmai előképzettségű tanárt igényelne.

### 4. Középiskola

A középiskolai tanulók száma az 1960/61. tanévi 156 ezer főről öt év alatt 236 ezerre emelkedett, ezt követően 1971/72-re 229 ezer főre csökkent. Oktatáspolitikai céljainknak megfelelően változott a középiskolai oktatás szerkezete. A középiskolásokból a gimnáziumi tanulók aránya 70%-ról mintegy 52%-ra csökkent. A vizsgált időszakban a pedagógusok száma mintegy 4700 fővel – 54%-kal – emelkedett. A szakmai tárgyra képesített pedagógusok számának emelkedése lényegesen gyorsabb volt az átlagosnál. Arányuk az 1960/61. évi 18% helyett jelenleg kb. 25%.

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma 17,7 főről átmeneti emelkedés – 1964-ben 20 fő – után 16,8 főre csökkent. Ez a változás, tekintettel arra, hogy emelkedett a magasabb tantervi óraszámú működő szakközépiskolák és tagozatos gimnáziumok aránya, nem jelenti a pedagógus-ellátottság tényleges javulását.

A pedagógushiány a vizsgált időszakban 4,5%-ról 4,3%-ra csökkent. (Vesd össze a 4. táblázattal.)



#### 4. TÁBLÁZAT

##### A SZAKONKÉNTI TANERŐSZÜKSÉGLET KIEGÉSZÍTÉSE AZ 1971/72. TANÉVBEN

| Megnevezés                                | Szükséglet    | Állomány           | Hiány<br>(—)<br>Felesleg<br>(+) |
|---|---------------|--------------------|---------------------------------|
| Igazgató, igazgató-helyettes <sup>1</sup> | 1 249         | 1 222              | — 27                            |
| Magyar                                    | 247           | 255                | + 8                             |
| Magyar-orsz                               | 574           | 557                | + 17                            |
| Magyar-idegen nyelv                       | 809           | 802                | — 7                             |
| Orosz                                     | 443           | 441                | — 2                             |
| Orosz-idegen nyelv                        | 501           | 465                | — 36                            |
| Nemzetiségi nyelv                         | 6             | 5                  | — 1                             |
| Egyéb idegen nyelv                        | 227           | 204                | — 23                            |
| Magyar-történelem                         | 921           | 902                | — 19                            |
| Történelem                                | 239           | 248                | + 9                             |
| Történelem-földrajz                       | 435           | 432                | — 3                             |
| Földrajz                                  | 47            | 51                 | + 4                             |
| Földrajz-biológia                         | 444           | 440                | — 4                             |
| Biológia                                  | 53            | 51                 | — 2                             |
| Biológia-kémia                            | 592           | 567                | — 25                            |
| Matematika                                | 196           | 186                | — 10                            |
| Matematika-fizika                         | 1 745         | 1 671              | — 74                            |
| Matematika-kémia                          | 64            | 64                 | —                               |
| Matematika-ábrázoló geometria             | 228           | 234                | + 6                             |
| Fizika                                    | 28            | 28                 | —                               |
| Fizika-kémia                              | 461           | 440                | — 21                            |
| Kémia                                     | 67            | 58                 | — 9                             |
| Ábrázoló geometria                        | 10            | 10                 | —                               |
| Pedagógia-lélektan                        | 22            | 21                 | — 1                             |
| Gépírási-gyorsírás                        | 110           | 72                 | — 38                            |
| Rajz                                      | 115           | 99                 | — 16                            |
| Testnevelés                               | 824           | 801                | — 23                            |
| Ének-zene                                 | 136           | 109                | — 27                            |
| Szakmai tárgyra képezett                  | 3 399         | 3 122 <sup>2</sup> | — 277                           |
| <b>Összesen:</b>                          | <b>14 192</b> | <b>13 557</b>      | <b>— 635</b>                    |

Megjegyzés: 1. szakképesítésre való tekintet nélkül.

2. ebből pedagógiai oklevéllel is rendelkezik 1267 fő.

Az 1971/72. tanévben a középiskolákban mintegy 630-cal kevesebb pedagógus dolgozott a szükségesnél. Ennek közel fele szakmai tárgyra képesített nevelő. Jelentős még a hiány matematika-fizika és az idegen nyelv szakos tanárokból. A közismereti szakos pedagógusokból elsősorban a vidéki kis iskolák ellátottsága nem kielégítő. Ezek a munkahelyek nem elég vonzóak a végző fiatalok számára.

A közismereti szakos pedagógusok döntő többsége egyetemi végzettségű, szakos összetételük megközelíti a középiskolai oktatás tantervi követelményét.

Az elmúlt években nagy gondot jelentett a gyorsan fejlődő szakközépiskolák szakmai elméletet és gyakorlatot oktató pedagógusainak biztosítása. Képzésük elmaradt a szakkö-

zépiskolai hálózatfejlesztés ütemétől. Néhány szakközépiskolai szak — pl. egészségügyi, vendéglátóipari — tanárképzése ma is megoldatlan. A szakmai tárgyak oktatására jelentős számban a népgazdaság egyéb területeire képzett — pedagógiai képesítéssel nem rendelkező — szakembereket kellett alkalmazni. A szakmai elméletet és gyakorlatot oktatóknak csak 40%-a rendelkezik pedagógiai képesítéssel. A főhivatású nevelők egy része elviselhetetlenül sok túlórában dolgozik, az órák mintegy 60%-át így is csak külső óraadók alkalmazásával lehet ellátni.

A megyék középiskolai pedagógus-ellátottságában nincs számottevő eltérés. Az országosnál jobb az ellátottság Heves megyében és Budapesten, az átlagosnál nagyobb a pedagógushiány Békés, Szabolcs és Vas megyékben.

#### A pedagógus-ellátottság alakulását befolyásoló tényezők

Az országos és területi pedagógus-ellátottságra egyidejűleg több tényező hat. E tényezők pozitív és negatív hatása, időszakonkénti ellentmondásossága hosszabb időszor vizsgálata alapján érzékelhető megfelelően. Hatásvizsgálatuk, a különböző tényezők közötti összefüggések keresése, bemutatása a pedagógus-ellátottság alakulásának elemzésénél nélkülözhetetlen, számbavételük szükséges azonban a távlati pedagógus-igény és ellátottsági színvonal megalapozottabb tervezéséhez is. Az ellátottságot befolyásoló tényezők — a teljesség igénye nélküli felsorolással — az alábbiak:

- a demográfiai helyzet;
- a településhálózat;
- a foglalkoztatáspolitikai;
- az oktató-nevelő munka szervezeti egységei;
- az oktatás-nevelés minőségi követelményei;
- a pedagógusképzés nagyságrendje és struktúrája;
- a pedagógusok munkavállalási rendszere, szociális és munkakörülményei.

#### 1. A demográfiai helyzetről

Hazánkban az elmúlt két évtizedben a születési arányszámok rendkívül egyenlőtlenül alakultak. A születések évi száma 130 és 223 ezer között



ingadozott. Közismert, hogy a második világháború után az évi születési arányszám rövid ideig 20‰ fölé emelkedett. Az 50-es évek elején a csökkenés jelei mutatkoztak (1952-ben 19,5‰).

Majd az 50-es évek első felében hozott adminisztratív rendszabályok rövid ideig ismételten fellendülést eredményeztek (1954-ben 23‰). Az adminisztratív rendszabályok a születések területi alakulására különbözőképpen hatottak. Csak Budapesten és néhány vidéki városban emelték átmenetileg a születésszámot, a falvakban erőteljesebb emelkedés csak 1954-ben és 1955-ben következett be, amikor a korlátozó intézkedéseket lényegesen enyhítették.

Ez a folyamat 1954 után fokozatosan megváltozott s 1956-tól a születések száma ismételten visszaesett. A 60-as évek első felére a népesedési helyzet olyan kedvezőtlené vált, (1962-ben a születési arányszám 12,9‰), hogy a hullámvölgyből való kiemelkedéshez megfelelő népesedéspolitikai intézkedéseket kellett hozni. A születési arányszámok ilyen erős hullámozása egyenlőtlené tette a korösszetételt. Az egymást követő korosztályok létszámának állandó változása nehéz feladat elé állította az oktatást, komoly gondot okozott más-más időpontban annak valamennyi fokozatában, kihatott a fejlesztéspolitikára, a pedagógus-ellátottságra, végső soron az oktatás-nevelés színvonalára.

A demográfiai helyzet alakulása legérzékenyebben érintette a kötelező általános iskolát, hatása azonban – amelyet más tényezők is motiváltak – erősen érzékelhető volt a középfokú oktatás intézménytípusaiban is. Ezt igazolja, hogy az általános iskolák alsó tagozatában a tanulólétszám 1958-tól 1962-ig 288 ezer fővel csökkent, s az utóbbi évben újra emelkedő tendenciát mutat.

Ez a folyamat az általános iskolák felső tagozatában négy évvel később hasonló nagyságrendben következett be. A tanulólétszám hullámozása következtében szinte évről évre változott az alsó és felső tagozat létszámaránya. Tehát nemcsak a tanulólétszám erőteljes hullámozása, hanem az alsó és felső tagozatok létszámarányának változása is befolyásolta a pedagógusigényt és a pedagógus-összetételt. A létszámemelkedés időszakában a mennyiségi pedagógus-igényt sem tudtuk megfelelő szinten kielégíteni. Ennél is nagyobb gondot okozott

a pedagógusállomány megfelelő összetételének – tanító, tanár – biztosítása.

Mivel az általános iskolát végzetteknek hosszú idő óta 80–85%-a tovább tanul a középfokú oktatás különböző intézménytípusaiban, természetesen, hogy a születések hullámozása jelentős időbeli eltolódással a középfokú oktatásban is éreztette hatását. Oktatáspolitikai céljainknak megfelelően e hatás elsősorban a szakmunkásképzésben jelentkezett s nem volt annyira számottevő a középiskolákban.

Ezt bizonyítja a szakmunkásképző intézetekbe felvettek száma, amely 1966-tól 1969-ig 16 ezer fővel emelkedett. (Középiskolát végzettek nélkül!) Ugyanebben az időszakban az elsőéves középiskolai tanulólétszám mértékartóbban, mintegy 8 ezer fővel növekedett.

A népesedési helyzet változásának hatása van az iskoláskort megelőző oktatás-nevelésre, így az óvónői ellátottságra is. Ez a hatás – legalábbis a múltban – áttételesebb volt, mert az óvodák fejlesztése határozta meg, hogy egy korosztályból hányan részesülhettek óvodai ellátásban. Míg az óvodáskorúak száma 1955-től 1958-ig 67 ezer fővel növekedett, az óvodába járó gyermekek számának emelkedése ugyanezen időszakban csak 25 ezer fő volt. Az utóbbi években a nők foglalkoztatottságának növekedése, valamint a gyermekgondozási segély hatására az óvodafejlesztési mozgalom erősen növelte az óvodai ellátottság szintjét és így az óvónők iránti szükségletet is. Önmagában a születések számának változása miatt ez a minőségi fordulat nem következett volna be.

A pedagógus-ellátottság és a népesedési helyzet alakulása között tehát szoros a kölcsönhatás. Szükséges ezért, hogy a demográfiai előrejelzéseket az oktatáspolitikai szerves részét képező pedagógus-ellátottság tervezéséhez megfelelő időben és mélységben ismerjük, számba vegyük. Megítélésünk szerint az intézményhálózat szervezéséhez, telepítéséhez és az ennek kiszolgálásához szükséges pedagóguslétszám tervezéséhez nemcsak az országos, hanem a területi demográfiai prognózisok ismerete is szükséges.

## 2. A településhálózatról

Hazánkban az elmúlt két évtizedben mélyreható változás következett be a településhálózatban. A hálózat struktúrája alapvetően mó-



dosult. Az urbanizációs folyamat eredményeként a városi lakosság aránya az 1960. évi 40%-ról 1970-ig 45%-ra emelkedett. Változás következett be a külterületeken élő lakosság számában is. E területeken élők száma 1970-ben 860 ezer főre tehető, míg 10 évvel korábban 1200 ezren laktak ugyanezek a településeken. A közigazgatás átszervezésével az önálló községek száma is folyamatosan csökkent, 10 évvel ezelőtt 3021 önálló község volt, jelenleg már csak 1874. E folyamat kihatott a települések gyermeklétszámára, következésképpen pedagógus-igényére, ellátottságára is. A születésszám növekedése, majd erőteljes csökkenése elsősorban Budapestet és a nagyobb városokat érintette, a városi gyermeklétszám alakulásában emellett szerepet játszott az urbanizáció is. Ebből adódóan tartósan nőtt a városok pedagógus-igénye. A falun dolgozó pedagógusok közül mind többen kérték a városi iskolákba való áthelyezésüket, amely indokolható a kulturáltabb környezet iránti igénnyel, de azzal is, hogy a pedagógusnők egy részét családi kötelezettségek, vagy a családalapítás szándéka városokba történő beáramlásra kényszerítette. A településhálózat változásának voltak oktatáspolitikai s ebből adódóan a pedagógus-ellátottságra kiható további konzekvenciái is. A település struktúra-változásának következményeként a külterületi iskolák egy része elnéptelenedett. Oktatáspolitikai célkitűzéseinkkel összhangban ez is gyorsította a körzetesítést, a szakrendszerű oktatás szervezeti kiépítését. Ez is maga után vonta a pedagógusok egy részének a városokba, nagyobb településekre történő betelepülését. Ezért a visszafejlődő településeken megmaradt alsó tagozatos iskolákban egyre nehezebbé válik a pedagógus-ellátottság korábban kialakult szintjének megtartása is. A településhálózat változása tehát egyre mélyülő területi differenciáltsághoz vezetett a pedagógus-ellátottságban.

A városok általános iskoláiban – egyes hiányszakoktól eltekintve – lényegében a mai követelményeknek megfelelő a pedagógus-ellátottság. Az apró települések viszont számottevő hiánnyal küzdenek s az oktató-nevelő munka folyamatosságát csak nem megfelelő képzettségű, sok esetben képesítés nélküli érettségizett fiatalok beállításával tudják biztosítani.

### 3. A foglalkoztatáspolitikáról

Nemzetközi és hazai tapasztalataink is arra utalnak, hogy a foglalkoztatás bővítése szempontjából egyre nagyobb jelentősége van a női munkaerőforrásnak. A nők foglalkoztatása hazánkban az elmúlt 20 év alatt jelentősen emelkedett. A női foglalkoztatás magas színvonalát többek között a gazdasági ágazat szerkezetének változása, a technikai fejlődés tette lehetővé, amely növelte a nők számára alkalmas munkahelyek körét. Foglalkoztatottságuk tovább növekedett azokban az ágazatokban is, amelyekben arányuk korábban is magas volt (kereskedelem, egészségügy, oktatás, szolgáltatás).

A női foglalkoztatottság alakulásában szerepet játszott iskolázottsági szintjük emelkedése is. Az iskolázott fiatal nők munkavállalási igénye nagyobb, mint a kilépő idősebb korosztályoké. Egyre kevesebb fiatal marad a háztartásban, s tartósan emelkedik a korcsoportonkénti gazdasági aktivitás is. E helyes társadalmi tendencia kihatásai a további években is várhatók. A női foglalkoztatás színvonalát a jövőben nemcsak a fentebb elmondottak befolyásolják, hanem a munkakörülményekben, a műszaki-technológiai folyamatokban várhatóan bekövetkező további javulás is.

A női foglalkoztatottság szintjének emelkedése különösen az óvodák és az általános iskolai napközi otthonok fejlesztését indokolja. Az oktatás e két területének fejlesztéséhez oktatáspolitikai céljainkon túl fontos népgazdasági, társadalompolitikai érdekek fűződnek.

A női foglalkoztatás színvonalának növekedése, eltekintve a vidéki ipartelepítési politika alapján létrejött üzemektől, általában a városokban következett be, elsősorban itt növelte az óvodák és napköziotthonok iránti igényt. Emiatt ezeken a településeken egyre több pedagógusra van szükség.

A városok növekvő pedagógus-igénye – az előzőekben kifejtettek miatt – találkozik a pedagógusok egyéni elhatározásával, s így tovább nő a differencia a városok és kisebb települések ellátottságában.

Hazánkban a foglalkoztatottság lényegében teljesnek tekinthető. Munkaerőgazdálkodási gyakorlatunk azt bizonyítja, hogy meglehetősen nagy a különböző szakképzettségű pedagógusok alkalmazási lehetősége a népgazdaság egyéb területein is. Ez növeli vagy tartósan



szinten tartja a pedagóguspályát elhagyók számát. Egy sor olyan terület van, ahol a természettudományos képzettségű vagy nyelvszaki pedagógusok alkalmazási lehetősége különösen számottevő. Az általános és a középiskolákból egy év alatt (1970 októbertől 1971 októberig) mintegy 900 szakképzett pedagógus helyezkedett el a népgazdaság egyéb területein. Mivel ezek az álláslehetőségek nagyobb részt a városokban vannak, a vidéki pedagógusok egy része a városokba költözése reményében inkább más területen vállal munkát.

A pedagógus-ellátottság tervezésével összefüggő kutatásoknak tehát megkülönböztetett figyelmet kell fordítaniuk a foglalkoztatási tendenciákra, a női foglalkoztatás országos és területi alakulásának elemzésére.

#### 4. Az oktatás szervezeti egységeiről

Jelenlegi pedagógiai gyakorlatunkban az oktató-nevelő munka szervezeti egysége az óvodákban a gyermekcsoport, iskolákban pedig a tanulócsoporthoz, illetve az osztályhoz. E szervezeti egységek számát a mindenkori gyermek, illetve tanulólétszám, továbbá az egy-egy szervezeti egységben foglalkoztatottak száma határozza meg. A szervezeti egységekben foglalkoztatott tanulók számát adott időszakban a pedagógiai követelmények mellett az is meghatározza, hogy mekkora anyagi lehetőségek állnak rendelkezésre a különböző oktatási fokozatok hálózatfejlesztésére. Az eddig leírtakból érzékelhető, hogy a létszám gyors ütemű növekedésének időszakában szükségszerűen felduzzadt a szervezeti egységekben oktatott gyermekek száma, a demográfiai hullám elvonulásával viszont a szervezeti egységek átlagos létszáma számottevően csökken. Azért kényszerültünk a létszámok felduzzasztására, mert anyagi erőforrásaink (új intézmények építése, üzemeltetése) szűkösek voltak a létszámnövekedésből adódó oktatási feltételek biztosítására. Ez a kényszerhelyzet eredményezte azt, hogy pl. a demográfiai csúcs idején is biztosítani tudtuk – ha nem is a kívánt színvonalon – a pedagógus-ellátást, az oktatómunka folyamatoságát.

A fentieket alátámasztják, bizonyítják a következő adatok: Az általános iskolákban az egy tanulócsoporthoz jutó átlagléttszám

|          |         |
|----------|---------|
| 1960-ban | 32,6 fő |
| 1962-ben | 33,4 fő |
| 1971-ben | 25,8 fő |

volt.

Ez a számsor jelentős minőségi változást takar, mert pl. 1962-ben az általános iskolákban több mint 8200 negyven fős felüli tanulócsoporthoz megszűnt, számuk mindössze 484 maradt.

A középiskolákban az egy osztályra jutó átlag tanulólétszám

|          |         |
|----------|---------|
| 1960-ban | 34,7 fő |
| 1962-ben | 36,2 fő |
| 1971-ben | 33,1 fő |

volt.

Ezek az adatok minőségi javulást is mutatnak. Mivel a középiskolai tanulólétszámban nem következett be az általános iskolaihoz hasonló ugrásszerű hullámváltozás, az osztályok átlagléttszáma is mértéktartóbban változott.

Az elmúlt években a szervezeti egységek számát és létszámát tehát a demográfiai helyzet és a fejlesztés anyagi lehetőségei határozták meg elsődlegesen, sajnos, nem vehettük figyelembe megfelelő súllyal a pedagógiai követelményeket. Kétségtelen, hogy a demográfiai helyzet és az anyagi lehetőségek a jövőben is számottevő tényezők maradnak, az oktató-nevelő munka korszerűsítése, színvonalának emelése azonban egyre inkább igényli a pedagógiai követelmények érvényesítését. A szervezeti egységek optimális létszámának meghatározása az oktatás korszerűsítésének fontos tényezője, az optimumot azonban olyan ütemben lehet megközelíteni, ill. elérni, ahogy ezt a létszámváltozás és az anyagi lehetőségek engedik. E hármas követelményrendszer együttes vizsgálata, hatásának feltárása elengedhetetlen a jövő pedagógus-szükségletének tervezéséhez.

#### 5. Az oktatás-nevelés legfontosabb minőségi követelményeiről

Gazdasági-társadalmi fejlődésünk, a szocializmus építésében elért eredményeink és további feladataink meghatározzák az oktatás-



nevelés követelményrendszerét. A kapcsolat természetesen nem ilyen egyoldalú. A közoktatási rendszer struktúrája, az egyes intézménytípusok oktató-nevelő munkájának színvonala elősegítheti vagy gátolhatja a fejlődésünket.

A vizsgált időszakra jellemző az oktatási intézmények nevelési feladatának bővülése, a középfokú oktatás céljának változása, ami lényegesen befolyásolja a képzés tartalmát, a feladatok ellátásához szükséges pedagógusok számát és képzettségi összetételét.

Az óvoda kettős – szociális, pedagógiai – funkciót lát el. Gondoskodik a dolgozó szülők 3–5 éves gyermekeinek gondozásáról és neveléséről. Az utóbbi években a szociális feladatok fokozott ellátása mellett erősödött az óvoda nevelési funkciója. Feladata, hogy megalapozza a gyermekek egészséges, edzett és fegyelmezett emberekké való nevelését, előkészítse iskolába való lépésüket. Ez a követelmény kihat – egyéb tényezők mellett – az óvónők számára és képzésük tartalmára is.

Az általános iskoláknak egyre szélesebb körben és fokozódó hatékonysággal kell gondoskodniuk a tanulók egésznapos foglalkoztatásáról. Ez a nevelési követelmény kifejeződik egyrészt a napközis hálózat, valamint a tanórán kívüli foglalkozások – szakkör, sportkör, korrepetálás, stb. – szélesítésében. A nevelési funkciók bővülésével párhuzamosan jelentkezik az oktató-nevelő munkában meglévő színvonalkülönbségek fokozatos felszámolásának igénye, amelyet tükröz a szakrendszerű oktatásban részesülő tanulók egyre növekvő aránya, valamint az általános iskolai diákok hálózatának kiépítése.

A középfokú oktatáson belül az elmúlt évtizedben jelentősen megváltozott az általános és a szakképzés aránya. Míg 1960-ban a középfokú oktatási intézményekben (középiskola, szakmunkásképzés) felvett első osztályos tanulók 32,1%-a részesült általános képzésben, arányuk 1971-ben 21,1%-ra csökkent. A középfokú oktatás szerkezetében bekövetkezett változás kihatott a pedagógusigényre és a képzettségi összetételre is. Ezért a korábbinál kevesebb közismeret-szakos és több szakmai elméletet és gyakorlatot oktató pedagógusra van szükség.

Az általánosan képző középiskolák képzési céljában a múltban – s várhatóan a jövőben is – komoly szerepet kapott a továbbtanulásra való felkészítés, a közvetlen termelőmunkára való előkészítés is. A pedagógus-szükségletet és annak összetételét ez a tényező is motiválta.

A különböző oktatási fokozatokban tanító-nevelő pedagógusokkal szemben támasztott fokozódó minőségi követelmények egyértelműen felvetik a munkaköri feladatok vizsgálatát, azzal összefüggésben a kötelező óraszámok csökkentését. Ismeretes, hogy a felszabadulás után, ill. az 50-es évek elején jelentős pedagógushiány miatt kényszerültünk a heti óraszámok emelésére s ezen a mai napig sem tudunk változtatni.

az elmúlt évek tapasztalatai arra intenek, hogy egyéb tényezők mellett a pedagógus-ellátottság, illetve szükséglet vizsgálatánál a jövőben az eddiginél több figyelmet fordítsunk az oktató-nevelő munka minőségi követelményeiben bekövetkező változásokra is.

#### *6. A pedagógusképzés nagyságrendjéről, szerkezetéről*

Ahhoz, hogy a különböző intézménytípusok oktató-nevelő funkciójukat teljesítsék – egyéb tényezők mellett –, megfelelő számú, összetételű és képzettségű pedagógusra van szükségük. A pedagógusképző intézményekben kiképzettek számának és összetételének tehát összhangban kell lennie a különböző oktatási fokozatok igényeivel. A pedagógus-szükséglet és képzés összhangjának biztosítása a 2–5 éves képzési idő, valamint a képzési nagyságrend emeléséhez szükséges oktatási kapacitás biztosítása miatt minimálisan 5–8 éves előrelátást igényel.

Annak ellenére, hogy a felszabadulás óta eltelt több mint egynegyed század alatt a pedagógusállomány valamennyi oktatási fokozatban határozott, törésmentes fejlődést mutat, a pedagógusigényt csak kényszerű minőségi engedményekkel lehetett biztosítani. Nem volt tehát kellő összhang a szükséglet és képzés nagyságrendje között. A pedagógusképző intézményekben felvett és kiképzett hallgatók száma időszakonként jelentősen változott. Ezt mutatja az alábbi számsor:



*I. éves hallgatók száma (nappali tagozaton)*

|         | Óvó-<br>nő | Tanító | Ált. isk.<br>tanár* | Közép-<br>isk.<br>tanár |
|---------|------------|--------|---------------------|-------------------------|
| 1953/54 | 1335       | 2980   | 1692                | 1422                    |
| 1955/56 | 260        | 660    | 416                 | 527                     |
| 1960/61 | 269        | 724    | 678                 | 1192                    |
| 1964/65 | 292        | 635    | 1370                | 1733                    |
| 1966/67 | 324        | 628    | 1055                | 1472                    |
| 1971/72 | 563        | 825    | 1569                | 1448**                  |

\* Gyógypedagógusokkal együtt

\*\* Ebből 171 műszaki tanár

A szükséglet és képzés nem kielégítő összhangjának oka a komplex távlati tervek hiánya. A pedagógusképző intézményekbe felvett hallgatók számát kb. a 60-as évek közepéig rövid távú elhatározások szabták meg. Ennek következményeit néhány példával szeretnénk alátámasztani. Az 50-es évek elején sok óvónőt képeztünk, mert terveinkben nagyobbra méreteztük az óvodák fejlesztését, mint arra az anyagi lehetőségek ténylegesen módot adtak. Egy-két évig gondot okozott az óvónők elhelyezése, 1955-ben már igen kevés óvónőjelöltet iskoláztunk be. Hasonló folyamat játszódott le az általános iskolai pedagógusképzésben is. A középiskolák általánossá tétele – egyéb feltételek mellett – ugyancsak nagy számú pedagógust igényelt volna. Ez is tükröződik a 60-as évek első felében felvett tanárjelöltek számában.

A népgazdaság más ágazataihoz hasonlóan az oktatásnak sem volt hosszú távú fejlesztési terve. 1967-ben készült először az akkor ismert oktatáspolitikai célkitűzések alapján távlati – 1980-ig terjedő – pedagógus szükségleti terv. A képző intézményekbe felvettek száma azóta kiegyensúlyozottabbá vált, jobban megközelíti a szükségletet.

Joggal felmerülhet a kérdés – visszatekintve az elmúlt negyedszázadra –, hogy távlati terv birtokában biztosíthattuk volna-e a szükséglet és képzés megfelelőbb összhangját. Megítélésünk szerint jobban, de nem szükséges mértékben. Az előző fejezetekben vázlatosan utaltunk azokra a tényezőkre, amelyek a pedagógus-ellátottságra hatnak. Ezek alapján nyilvánvaló, hogy pl. a születések számában bekövetkezett hullámzásokat a képzés létszáma és összetétele alig követhette volna.

A pedagógusok bérszínvonala, szociális körülményeik alakulása ugyancsak hozzájárult pályaválasztásukhoz. Ezeknek a tényezőknek a hatásával hosszú távon csak megközelítőleg lehet számolni.

A képzés és szükséglet összhangjának vizsgálatánál néhány más tényezőt is számba kell venni. Ezek közül kettőt említünk meg: a felvehető hallgatók létszámát alapvetően meghatározza a képzési kapacitás. Amennyiben valamennyi oktatási fokozatra kiterjedő komplex távlati tervvel rendelkezünk, a képző intézmények kapacitását is a szükségletnek megfelelően, időben lehet tervezni, alakítani. Ellenkező esetben bizonyos határig csak túlszűfolttsággal növelhető a képzés, s ez csak a minőségi színvonal rovására történhet. A pedagógusképző intézmények színvonalas oktató-nevelő munkájának lényeges feltétele a hallgatólétszám viszonylagos stabilitása, illetve ha a létszám növelésére van szükség, ennek kellő időben való ismerete, hogy a képzésre megfelelő oktatógárdával felkészülhessenek. Egyetlen felső oktatási intézmény sem viseli el törés nélkül a hallgatói létszám tartós hullámzását. Az elmúlt két évtizedben nemcsak a pedagógusképzésben, hanem a felsőoktatás más területein is bőségesen volt erre példa.

E vázlatos elemzés, amely csak néhány jelenségre kívánt rávilágítani, azt bizonyítja, hogy a pedagógusképzés nagyságrendje és összetétele alapvetően meghatározza a pedagógus-ellátottság színvonalát. A képzés és szükséglet jobb összhangját pedig csak átgondolt, komplex távlati oktatásfejlesztési tervek birtokában lehet biztosítani.

## *7. A pedagógusok munkavállalási rendszeréről, szociális és munkakörülményeiről*

A végzett pedagógusok elhelyezkedése az 1967/68. tanévtől pályázati rendszerben történik, melyet az új Munkatörvénykönyv követelményeinek megfelelően vezettünk be. A pályázati rendszer a munkaerő és munkahelykeresés demokratikus eszköze. Véleményünk szerint egyéb intézkedések nélkül semmilyen formájától nem várható a pedagógus-ellátottság színvonalában meglevő különbségek felszámolása, a kis iskolák létszámgondjainak enyhítése.

A pályázatok lebonyolításának mechanizmusa az elmúlt években többször változott. A tanácsokról szóló 1971. évi törvény és ennek vég-



rehajtási utasítása a munkáltatói jogköröket a helyi szervekre ruházta. Ezzel egyidejűleg módosult a pályázatok lebonyolításának rendje is. A működő és végző pedagógusok két ciklusban egyidejűleg pályázhatták meg a meghirdetett állásokat. Az 1972-es év pályázati tapasztalatainak elemzése során több negatív jelenségre figyeltünk fel. A munkáltatók például sok olyan állást hirdettek meg, melyekre már volt jelöltjük. A fiatalok egy részét a szűkszavú elutasítás elkedvetlenítette, úgy vélték, hogy a gyakorlattal rendelkező pedagógusokkal szemben hátrányos helyzetbe kerültek. Az üres állásokat több helyen nem írták ki pályázatra, mert növelni akarták a túlórákat, vagy a korábbi évek sikertelen pályázati felhívásai miatt eleve alacsonyabb bérű szerződéses (képesítés nélküli) nevelők alkalmazásával számoltak.

A tapasztalatok arra is rávilágítottak, hogy a meghirdetett állások területi megoszlása és a pályázók szándéka jelentősen eltért. Így például az elmúlt években a munkáltatókhoz (iskolához) mintegy 9 ezer pályázat érkezett. Az üres állások egyharmada városokban, kétharmada községekben volt. Érdekes, de nem meglepő, hogy az összes üres állás egyharmadát kitevő városi munkahelyekre érkezett a pályázatok fele. Ez azt jelentette, hogy vidéken egy állásra átlagosan egy pályázat jutott, a városokba pedig két állásra ötven pályáztak. A nagyobb településekre, városokba történő irányulást jelzi az is, hogy 300 kis- település (iskola) által meghirdetett 500 állásra egyáltalán nem volt jelentkező.

A vidéki iskolák pályázati kiírásaikban különböző juttatásokat is ajánlottak a jelentkezőknek. Így pl. a vidéki állások 13%-ához szolgálati lakást, 2,6%-ához szolgálati szobát, 3,4%-ához szolgálati férőhelyet, 5%-ához albérleti lehetőséget, 15%-ához területi pótlékot ígértek.

A pedagógusképző intézményekben az elmúlt évben 3100 hallgató végzett. Kb. 26%-uk nem élt a pályázati lehetőséggel. A népgazdaság más területein, illetve az egyénileg elhelyezkedők aránya különösen a bölcsészkarokon volt nagy (63%). Sokkal nagyobb arányban helyezkedtek el pedagógusként a tanító- és óvónőképzőkben, valamint a tanárképző főiskolákon végzetek. Összességében a diplomás pedagógusoknak az elmúlt tanév kezdetéig

76–78%-a helyezkedett el az alsó és középfokú oktatási intézményekben.

Az elmúlt év tapasztalatai alapján a pályázati rendszerben további korszerűsítést hajtottunk végre. Ennek lényege a következőkben foglalható össze:

A megyei művelődésügyi osztályok a munkáltatókkal egyetértésben a pályázatok kiírása előtt munkaerőgazdálkodási tervet készítenek, ennek alapján gondoskodnak a pedagógusállomány átcsoportosításáról olyan esetekben, ha ezt létszámcsökkenés vagy az intézmények szervezetében bekövetkezett változások szükségessé teszik. Ezt követően valamennyi üres állást meghirdetnek.

A korábbi pályázati mechanizmusból fakadó zavarok kizárása érdekében szétválasztottuk a működő és kezdő pedagógusok pályázatát. Nagyobb figyelmet fordítunk – a kis települések ellátottságának javítása érdekében – arra, hogy a helyi tanácsok jobban éljenek a differenciált bérezéssel, szélesítsék a szociális juttatások körét, adományozzanak több társadalmi ösztöndíjat.

A pályázati ciklusok lezárása után üresen maradt állásokat a művelődésügyi osztályok nyilvántartják és a hozzájuk fordulónak felvilágosítást adnak az elhelyezkedési lehetőségekről. Az évközi pedagógus fluktuáció csökkentése érdekében a megyéket felkértük, sajátos helyzetüknek megfelelően szabályozzák, hogy a tanév tartama alatt mely településeken lehet pedagógusokat kinevezni vagy szerződéssel alkalmazni. Csak a pályázati ciklusok lezárása után lehet majd a változtatások pozitív és negatív tapasztalatait összegezni.

A jelenlegi elhelyezkedési rendszer, a szabad munkaerőmozgás a végzetek pedagógus pályán történő elhelyezkedését, a mobilitást önmagában is befolyásolja, de természetesen ebben más tényezők is szerepet játszanak. Mindenekelőtt a képző intézmények hivatástudatra nevelése, valamint a pedagógusok szociális és életkörülményeinek alakulása. Az életkörülmények az utóbbi években sokat javultak. Hozzájárult ehhez az 1971. évi bérrendezés, a differenciáltabb bérrendszer bevezetése, a korábbinál nagyobb összegű területi pótlék és letelepedési segély is.

A harmadik ötéves tervben bevezetett pedagógus lakásakciók az életkörülményekben ugyancsak komoly minőségi javulást eredményeztek. Kedvezményes lakásépítési kölcsönnel



1970 végéig 5663 lakás épült fel, elsősorban községekben és kisebb iskolavárosokban. Ez az akció, valamint a lakásvásárlási lehetőség, számos községben segítette a stabilabb nevelőtestületek kialakítását, a szaktanári ellátottság javítását.

Összefoglalva úgy ítéljük meg, hogy a pedagógusok bérszínvonalának további javítása, a szociális juttatások körének szélesítése, a hivatástudatra való nevelés erősítése, feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a jövőben a végzettek közül minél többen válasszák a pedagógus pályát.

### A pedagógus-ellátottság nemzetközi tendenciái\*

A pedagógus-ellátottságra vonatkozó hazai adatokat a továbbiakban összehasonlítjuk néhány európai ország hasonló mutatójával.

Az adatok összehasonlíthatóságát, az általános következtetések levonását nagymértékben gátolja az országoként eltérő iskolarendszer, az azonos fokozatú és elnevezésű iskolák eltérő tartalma és szervezete. Az alapadatok – tanulólétszám, pedagógus – az egyes országok iskolarendszerének megfelelő bontásban állnak rendelkezésre, egységes szempontok szerinti csoportosításukra nincs lehetőség. Ennek ellenére – a szükséges és lehetséges megjegyzések figyelembevételével – tájékoztató jelleggel felhasználhatók, elősegíthetik pedagógus-ellátottságunk realitásabb megítélését.

#### 1. Óvodai (iskoláskor előtti) nevelés

A vizsgált országok összehasonlításánál figyelembe kell vennünk, hogy az óvodai gyermeklétszámra vonatkozó adatok eltérő összetételűek.

- Az óvodai nevelés kezdő és befejező éve országoként különböző;
- Néhány ország magánóvodákra vonatkozó adatait nem ismerjük.

#### AZ EGY ÓVÓNŐRE JUTÓ GYERMEKEK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA

| Megnevezés    | 1965   | 1969 |
|---------------|--------|------|
| Ausztria      | 19,3** | 16,8 |
| Bulgária      | 22,1   | 18,5 |
| Csehszlovákia | 14,1   | 13,4 |
| Finnország    | —      | 20,3 |
| Franciaország | 55,0   | 51,2 |

| Megnevezés    | 1965 | 1969 |
|---------------|------|------|
| Lengyelország | 20,6 | 20,8 |
| Magyarország  | 18,4 | 18,2 |
| NDK           | 15,7 | 14,8 |
| Olaszország   | 33,5 | 35,3 |
| Románia       | 26,0 | 23,5 |

A táblázat adatainak értékelésénél figyelembe kell venni, hogy az egy óvónőre jutó gyermekek száma attól is függ, hogy

- az egyes országokban az óvodák tevékenységében hogyan oszlik meg a nevelési és gyermekgondozási funkció, illetve milyen mértékű a munkamegosztás óvónők és gyermekgondozók (dajkák) között;
- mennyi az óvodák napi átlagos nyitvatartási ideje.

Az adatok egyértelműen csak azt bizonyítják, hogy az egy óvónőre jutó gyermekek száma 1965–1969 között a vizsgált 10 ország közül nyolcban csökkent.

Az óvodai ellátás funkciója többé-kevésbé csak a szocialista országokban hasonló. Az egy óvónőre jutó gyermekek számát mégsem lehet az óvónői ellátottságot pontosan kifejező mércének tekinteni. Annyit azonban megállapíthatunk, hogy hazánk óvónői ellátottsága hasonló a vizsgált szocialista országokéhoz.

#### 2. Alsófokú oktatás (általános iskola)

Az alsófokú oktatási intézmények pedagógus-ellátottságának összehasonlíthatóságát befolyásoló fontosabb tényezők:

- Az országok egy részében az alsó és középfokú oktatás bizonyos mértékig fedi egymást. Az alsófokú iskola teljes befejezése előtt – például a negyedik osztály elvégzése után – a tanulók egy része középfokú iskolába iratkozhat, mások az alsófokon folytatják tanulmányaikat a tan kötelezettségi korhatár végéig.
- Az alsó és felsőtagozat tanerőszükséglete eltérő. A felsőtagozaton folyó szakrendszert oktatás pedagógus-igénye magasabb az alsótagozaténál. Az összehasonlítást ezért zavarja az alsó- és felsőtagozat eltérő aránya. (A rendelkezésre álló adatokból sem a tanulólétszámot, sem a pedagógusokat nem lehet tagozatonként bontani).

\* A fejezetben közölt viszonyszámokat az UNESCO Statisztikai Évkönyv 1971. adataiból számítottuk.

\*\*1962. évi adat.



- Országoként eltérő a tanulók tantervi, órán kívüli foglalkoztatása. A szocialista országokban általában nagyszámú pedagógust köt le a napközis ellátás. A napköziben foglalkoztatott nevelőket – annak ellenére, hogy zavarja az összehasonlítást – nem lehet az adatokból kiszűrni.

#### AZ EGY PEDAGÓGUSRA JUTÓ TANULÓK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA:

| Megnevezés    | 1965 | 1969 |
|---------------|------|------|
| Ausztria      | 21,9 | 22,5 |
| Bulgária      | 22,8 | 22,1 |
| Csehszlovákia | 22,1 | 19,4 |
| Finnország    | 23,1 | 22,2 |
| Franciaország | 29,6 | 27,7 |
| Jugoszlávia   | 28,9 | 24,4 |
| Lengyelország | 28,3 | 23,7 |
| Magyarország  | 22,7 | 18,7 |
| Olaszország   | 22,1 | 21,8 |
| Románia       | 22,8 | 21,6 |

A táblázat adataiból megállapítható, hogy a vizsgált országokban 1965–1969 között az egy pedagógusra jutó tanulók száma csökkent. Magyarországon a csökkenés mértéke az átlagnál nagyobb volt. A mutatók eltérő tartalmát is figyelembe véve feltételezhető, hogy pedagógus-ellátottságunk nem kedvezőtlenebb a vizsgált országokénál.

### 3. A középfokú oktatás

A középfokú oktatás rendszerében az egyes országok között még nagyobb a különbség mint az alsó fokon. A gimnáziumok között 3–8 évfolyamos intézmények fordulnak elő. A többi középiskola 3–5 évfolyamos és más-más előképzettséget kíván meg.

A bemutatott országok közül Ausztriában és Finnországban számottevő a 10 éves korban középfokú iskolába átiratkozók aránya. Ezekben az országokban a 10–14 évesek számára az alsó- és középfokú iskolázási lehetőség egyaránt rendelkezésre áll. A többi országban 14–15 éves korban kezdődik a középfokú iskoláztatás. Az oktatási rendszer eltéréseit fokozza, hogy az egyes országokban más-más súllyal szerepelnek a középfokú oktatáson belül a gimnáziumok és a szakmai középiskolák. A szakmai középiskolák adataiból rendszerint nem választható szét az érettségit nem nyújtó szaktanfolyamokra vagy szakmunkásképzésre vonatkozók.

A szakmai középfokú oktatásra vonatkozó adatok tartalmukban annyira eltérnek egymástól, hogy összehasonlításukra – megítélésünk szerint – nincs lehetőség. Ezért a továbbiakban csak az általános irányú középiskolák (gimnáziumok) pedagógus-ellátottságának nemzetközi alakulását vizsgáljuk.

#### EGY PEDAGÓGUSRA JUTÓ TANULÓK SZÁMA A GIMNÁZIUMOKBAN

| Megnevezés    | 1965 | 1969 |
|---------------|------|------|
| Ausztria      | 15,1 | 15,9 |
| Bulgária      | 15,2 | 13,7 |
| Csehszlovákia | 13,6 | 15,0 |
| Finnország    | 19,5 | 18,8 |
| Franciaország | 12,8 | 12,5 |
| Jugoszlávia   | 20,5 | 18,3 |
| Lengyelország | 22,2 | 16,0 |
| Magyarország  | 17,9 | 17,0 |
| Olaszország   | 12,2 | 12,0 |
| Románia       | 18,9 | 19,1 |

Néhány ország kivételével az egy pedagógusra jutó tanulók száma csökkent. A vizsgált országokhoz viszonyítva az ellátottság Magyarországon viszonylag kedvezőtlen volt 1969-ben. Az utóbbi években az ellátottság színvonala tovább javult.

#### Javaslat a részletes kutatási programra

Az előző fejezetekben bemutattuk a pedagógus-ellátottság alakulását, vázoltuk azokat a fontosabb tényezőket, amelyek a jelenlegi iskolarendszer keretei között az ellátottságra hatnak.

Véleményünk szerint a következő évtizedek pedagógus-szükségletét is ezek a tényezők, valamint az oktató-nevelő munka tartalmi és szervezeti korszerűsítésének követelményei határozzák meg.

A fentiekből következik, hogy a távlati pedagógus-szükségletet megalapozó kutatások egy része a jelenlegi szakaszban, másik része a távlati iskolarendszer és a tartalmi korszerűsítés főbb vonásainak ismeretében végezhető el.

#### 1. Az első szakaszban javasolt kutatási témák:

a) Részletesen vizsgálni kell a településhálózat várható változásának irányát a következő 15–20 évben. Ennek keretében át kell tekinteni

- a tanyarendszer várható alakulását;



- az aprófalvas körzetekben a lakosság koncentrációjának irányát és ütemét;
- foglalkozni kell a lakosság település-kategóriánkénti megoszlásának változásával.

E vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy megalapozott javaslatot dolgozhassunk ki az egyes területek pedagógus-ellátottsági színvonalában meglevő különbségek csökkentésére, ill. felszámolásának módozataira. (Egyébként e témakör vizsgálata az új iskolarendszer modelljének kidolgozásához is nélkülözhetetlen.)

b) Vizsgálni kell a foglalkoztatás, ezen belül a nők munkavállalási lehetőségének országos és területi alakulását annak érdekében, hogy a munkaerőstruktúra változása milyen elszívó hatást gyakorolhat a pedagógus végzettségűekre.

c) A távlati életszínvonal-politikai koncepció alapján vizsgálni kell milyen mértékben és módon lehet csökkenteni a hasonló szellemi foglalkozásúak és a pedagógusok bér- és jövedelemszínvonalában meglevő különbségeket. E vizsgálat szükséges a pedagógus-állomány elnöiesedésének csökkentését, az ellátottsági differenciáltság megszüntetését elősegítő lehetőségek feltárására.

d) Részletes pedagógiai, pszichológiai és közgazdasági vizsgálatokkal célszerű meghatározni a különböző intézménytípusokon belüli szervezeti egység (gyermekcsoport, osztály, foglalkozási csoport) optimális létszámát. Az elmúlt években e szervezeti egységek létszámát a demográfiai helyzet és az anyagi lehetőségek határozták meg. Az oktató-nevelő munka korszerűsítése nélkülözhetetlenné teszi e szervezeti egységek pedagógiaiilag optimális létszámának kialakítását. E témakör közgazdasági vizsgálata szorosan összefügg az a) pontban jelzett kutatási témával, ugyanis sajátos struktúráinkból adódóan bizonyos településkategóriákban az optimális létszámoktól lefelé vagy felfelé szükségszerűen el kell térni.

e) Az iskola – az iskolán kívüli nevelési tevékenység koordinálásával – egyre inkább átfogja a tanulók egész napi egyéni és közösségi életét. Ezzel segíti a művelődési hátrányok le-

küzdését, támogatja az egyéni képességek, hajlamok és érdeklődés szerinti foglalkozás lehetőségét.

Az oktató-nevelő tevékenység szélesítése növeli az iskolák munkaerőigényét. A munkaerőigény teljes körű megállapításához intézménytípusonként meghatározott körben célszerű lenne tartósan megfigyelni a tantervi órákon kívüli tevékenységek körét és az ezekre fordított időt. Ez a megfigyelés alapja lehet egyrészt a pedagógusok munkaidején belül a kötelező óraszámok reális megállapításának és megfelelő információt nyújthat az iskolán belüli munkamegosztás továbbfejlesztéséhez, korszerűsítéséhez is.

## 2. A második szakaszban javasolt kutatási témák

a) A pedagógusképzés tartalmi és szervezeti korszerűsítése folyamatban van. Az új iskolarendszer modelljének kidolgozása után célszerű megvizsgálni, hogy a képzés mennyiben felel meg a korszerűsített iskolarendszer követelményeinek.

Az új iskolarendszer tagozódása, az egyes fokozatok, típusok óraterve lényegesen befolyásolja a pedagógus-szükséglet nagyságát és szakok szerinti összetételét. A településstruktúrához igazodó különböző nagyságú iskolaegységek és a pedagógusképzés minőségi követelményei alapján új szakosítási rendszer kidolgozása is szükségessé válhat. Iskolanagyságonként kidolgozott tantestületi modell – pl. egy párhuzamos osztályokkal működő általános iskola tantervi óráinak ellátásához hány és milyen szakos összetételű tanár szükséges – kellene annak ellenőrzésére, hogy az új szakosítás biztosítja-e a szakrendszerű oktatás személyi feltételeit, a pedagógusok munkaidejének leghatékonyabb kihasználását.

b) Az új iskolarendszer a tantervi órákon kívüli foglalkozások körét és jellegét feltehetően módosítja. A változás mértékétől függően szükség lehet az első szakasz e) pontja kutatási eredményeinek korszerűsítésére vagy a vizsgálat új szempontok szerinti megismétlésére.







